

APRENDIENDO A INVESTIGAR:
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO
ENTRE EL DATO Y EL CONCEPTO

Insumisos Latinoamericanos

Cuerpo Académico Internacional e Interinstitucional

Directores

Robinson Salazar Pérez
Nchamah Miller

Cuerpo académico y editorial

Pablo González Casanova, Jorge Alonso Sánchez,
Fernando Mires, Manuel A. Garretón, Martín Shaw,
Jorge Rojas Hernández, Gerónimo de Sierra,
Alberto Riella, Guido Galafassi, Atilio Borón, Roberto Follari,
Eduardo A. Sandoval Forero, Ambrosio Velasco Gómez,
Celia Soibelman Melhem, Ana Isla, Oscar Picardo Joao,
Carmen Beatriz Fernández, Edgardo Ovidio Garbulsky,
Héctor Díaz-Polanco, Rosario Espinal, Sergio Salinas,
Lincoln Bizzorero, Álvaro Márquez Fernández, Ignacio Medina,
Marco A. Gandásegui, Jorge Cadena Roa, Isidro H. Cisneros,
Efrén Barrera Restrepo, Robinson Salazar Pérez,
Ricardo Pérez Montfort, José Ramón Fabelo,
Bernardo Pérez Salazar, María Pilar García,
Ricardo Melgar Bao, Norma Fuller, Flabián Nievas,
Juan Carlos García Hoyos, José Luis Cisneros,
John Saxe Fernández, Gian Carlo Delgado,
Dídimo Castillo, Yamandú Acosta.

Comité de Redacción

Robinson Salazar Pérez
Nchamah Miller

APRENDIENDO A INVESTIGAR:
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL
DIÁLOGO ENTRE EL DATO Y EL CONCEPTO

COORDINADORES

ALBERTO PADILLA ARIAS

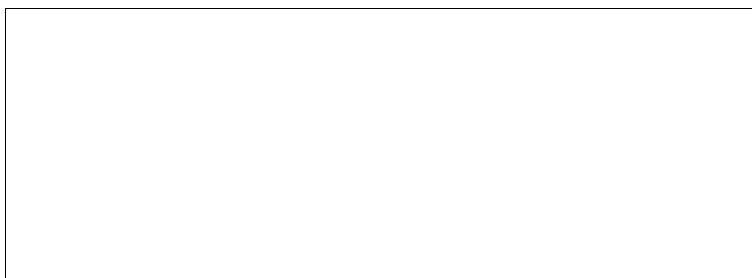
HILARIO ANGUIANO LUNA

JOSÉ LUIS CISNEROS

Colección

Insumisos Latinoamericanos

elaleph.com



Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

© 2008, los autores de los respectivos trabajos.

© 2008, ELALEPH.COM S.R.L.

contacto@elaleph.com

<http://www.elaleph.com>

Primera edición

Este libro ha sido editado en Argentina.

ISBN 978-987-1070-

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en el mes de marzo de 2009 en
Bibliográfika, Elcano 4048,
Buenos Aires, Argentina.

INDICE

Presentación	7
La perenne relación entre momentos cualitativos y cuantitativos dentro del proceso de investigación social	13
Por Alberto Padilla Arias e Hilario Anguiano Luna	
Método de la investigación: gestión de calidad en la formación integral de los docentes	37
Por Leticia Guevara Pedrera	
Notas sobre el proceso de investigación en Ciencias Sociales: el lugar de la observación, la lectura y el campo de implicación	81
Por Raúl René Villamil Uriarte	
Reflexión en torno a las experiencias de investigación: una aproximación empírica a los jóvenes marginados del barrio de Tepito	103
Por E. Daniel Cunjama López	
Pensar la prisión: la construcción sociológica de la readaptación social como objeto de estudio	149
Por José Luis Cisneros	
Construyendo la identidad. Las posibilidades heurísticas del enfoque biográfico	181
Por Carmela Güemes García	

Construcción social de los problemas de conducta en la escuela	211
Por Alma Lidia Martínez Olivera	
El método de la Sociología Visual	265
Por Mario Ortega Olivares	
Un breve recorrido por la metodología de historias de vida y oral	287
Por Guadalupe Mendieta Aznar	
Los autores	297

PRESENTACIÓN

“Un informe, como un témpano de hielo en el océano, muestra un octavo del material y el esfuerzo que se utilizó para la presentación del documento final. Sin embargo, son los siete octavos los que proporcionan solidez, autoridad y convencimiento”.

Frank A. Dickson

La investigación en las ciencias sociales requiere de una metodología pertinente, desde la determinación inicial del objeto de estudio, hasta un resultado que pueda ser difundido y cuyo mensaje pueda significar la aportación necesaria para alcanzar el cambio de la realidad social como parte de su función principal. El material que se presenta en este texto, importa en la medida en que puedan tomarse en consideración, una o varias de las experiencias que retoman sus autores, a fin de que el lector, al realizar su trabajo de investigación, pueda considerarlas como una guía y logre perfeccionarlas para un resultado óptimo. Desde la experiencia misma y frente a la deliberación del desarrollo de su trabajo, según se fueron presentando cuestionamientos más fundamentales, los autores fueron abriéndose a la posibilidad del uso de una, varias o determinada metodología, a fin de que la investigación tomara el curso que diera la información adecuada para la comprobación de la hipótesis planteada. La dialéctica metodológica es necesaria en tanto se logre determinar la vía por la que se puede obtener la información deseada, sin que con ello, se descarte, minimice o privilegie ningún otro método.

Con estos trabajos se desea demostrar que las metodologías son coadyuvantes y el cómo, será siempre relevante mientras dote de solidez, autoridad y convencimiento el trabajo realizado.

Alberto Padilla e Hilario Anguiano presentan de manera puntual, la dialéctica de los métodos cualitativo y cuantitativo. Ponen en relieve las diferentes etapas con las que un investigador se va enfrentando al descubrir, lo que más tarde será una hipótesis redefinida. Mediante un diagrama se ilustra más claramente, el momento en que el proceso requiere de datos cuantitativos para esta redefinición. Determinación del universo, prueba piloto, acopio de información y el procesamiento de datos son alguno de los pasos que aportan confiabilidad y validez. Es un proceso que pasa del desconocimiento de las causas profundas de algo, hasta su comprensión racional para finalmente plantear nuevas propuestas.

Por su parte, Leticia Guevara, en su artículo que aborda el problema del insuficiente desempeño científico y académico de los docentes de la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, para ello toma como objeto de estudio la formación docente y junto con ello en su estudio propone una estrategia de gestión de la calidad para la formación académica integral de los mismos mediante el desarrollo progresivo de los cuerpos académicos. Para el logro de sus objetivos, la maestra Guevara, diseña un plan de trabajo empírico, cuya metodología tiene como basamento un conjunto de referentes teóricos mediante los cuales se orienta y recupera ideas que permitan el desarrollo de nuevas estrategias, de nuevas pistas para potenciar la participación innovadora de los sujetos proactivos ante las demandas sociales, para ello considera que los docentes deberían asumir su formación como un proceso continuo, a lo largo de su vida académica, asumiéndose como generadores constantes de conocimientos renovados, para su inserción crítica en los complejos escenarios que caracterizan el entorno social. Los métodos fundamentales utilizados en esta reflexión fueron el histórico lógico, el de análisis y síntesis, el de inducción y deducción, el de abstracción y concreción, el sistémico estructural funcional, el dialéctico holístico, además de la observación, la medición y métodos cualitativos que se aplicaron

en la etapa de aplicación de la estrategia, todos usados sobre la base de un enfoque hermenéutico crítico.

Raúl René Villamil, nos conduce por un recorrido de los diversos niveles conceptuales que produce la intervención sobre terreno de estudio, así como un cuestionamiento sobre los niveles de producción de subjetividad que afectan la interpretación del fenómeno a observar. Así las nociones de; lectura de la situación, observación, cerco, pasión y campo de implicación son revisados a la luz de una versión cualitativa, de la investigación-acción, la etnografía, y la escritura diarística, sin dejar de reflexionar sobre el fenómeno transferencial que se establece entre el sujeto con el objeto y la perturbación que se genera en el campo de implicación del especialista cuando se coloca políticamente y enuncia el “yo veo esto”.

Daniel Cunjama destaca la experiencia del trabajo de campo, mediante un recorrido experimental en su investigación con un enfoque metodológico mixto, que suma el estudio etnográfico, la observación participativa y las entrevistas que le proporcionan las bases para incurrir en un ámbito social agresivo y violento, y que expuesto por momentos, se facilita por el lenguaje. El autor hace un llamado a la construcción del nuevo conocimiento de manera innovadora, que sume a la ciencia, la obligatoriedad del trabajo profundo de campo para traspasar las barreras de lo teórico y abrirse al panorama de la validez y confiabilidad de la realidad social. Formas subculturales de la violencia como las estudiadas por el autor, ponen de relieve la necesidad de que el quehacer sociológico requiere de una actividad más comprometida que no se reduzca a lo académico o documental, sino más ética que toque los linderos de las políticas públicas que coadyuvan a cambiar la realidad revelada.

José Luis Cisneros plantea la complejidad de la investigación en las cárceles, no sólo por el cuadro teórico que podría sustentarla, sino por la cantidad de elementos subjetivos y objetivos que se encuentran inmersas. Establece que la pluralidad de la técnica es necesaria en una concordancia dialógica

entre conceptos como el tiempo y el espacio, los estigmas y los prejuicios y su estrecha vinculación con una realidad compleja y multicultural entre otras condiciones necesarias de observación. La dificultad para el acceso a la información basada en un manejo tendencioso y la clasificación de la confidencialidad, imposibilitaron la obtención de datos fidedignos. El escenario y la falta de intencionalidad, crean en este microespacio la operación de códigos de comportamientos y costumbres informales, que sólo pueden denotarse mediante la autenticidad de la noche. Por ello, el uso de métodos diversos pero complementarios, el diseño de parámetros de la información para crear matrices de análisis así como las variables involucradas, requieren construirse a partir de conceptos teóricos que traspasen las interrogantes de la investigación original en un discurso empírico conceptual, para alcanzar la comunicación idónea, comenzando con la ubicación cuantitativa y comparativa del fenómeno delictivo.

Carmela Güemes trata la interpretación de las significaciones, desde la historia de vida y el enfoque tridimensional y genograma como las motivaciones y objetivos de reflexión en los estudios de investigación en la educación. La selección, codificación y jerarquización distintiva de rasgos sociales y culturales interiorizados no son observables desde el punto de vista del observador externo, por tanto, al ser exteriorizados y manifestados discursivamente, se obtiene mayor información que debe interpretar el investigador. Se identifican como dimensiones de análisis, la historia particular desde la línea trigeracional; reconstruir la trayectoria del proceso de formación profesional y la consideración de referentes política, social y académica como contexto, para comprender cómo se constituye la identidad profesional. Reconocer una vida y la comprensión de las subjetividades que la rodean, es hablar cómo se ha constituido la identidad del individuo, la percepción de sí mismo y una forma de socialización en la que está inmerso en algún momento de su vida. Desde ahí se halla el investigador

entre dos horizontes y los accidentes sobre los que se sustenta la constitución y desarrollo de la dinámica familiar, determinada a través de un proceso de transmisión generacional.

Alma Lidia Martínez para tratar lo social de los problemas de conducta en el aula, utiliza un enfoque metodológico ecológico que pondera la interacción. En el nivel más interno, se encuentra el entorno inmediato que contiene a la persona y su conducta; posteriormente y separado del entorno, las relaciones que existen entre ellos. Otro nivel evoca la hipótesis de que la conducta de las personas se ve afectada por hechos que ocurren en entornos en los que la persona no está presente y en los objetos a los que responde o las personas con las que interactúa cara a cara. El trabajo retoma los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación, el análisis de la vida cotidiana, el interaccionismo simbólico y la postura cognitivo-social y constructivista, así como los principios y procedimientos de la metodología cualitativa. En este enfoque metodológico, la conceptualización corresponde a la epistemología circular, es decir, aquí los problemas de conducta son explicados y abordados a partir de identificar el o los contextos de interacción en los que está inmerso el niño y permite de esta forma explicar y comprender la problemática que se manifiesta en la escuela y/o familia y lo que significa para estos la perturbación, el desequilibrio, la desorganización o el conflicto sin solución.

Mario Ortega presenta la sociología visual como la posibilidad ante los cambios tecnológicos del mundo modernizado, que exige al espectador una necesaria selección, análisis y crítica de las imágenes que recibe. Propone que las imágenes son datos con luz y sonido que a la mirada del investigador, son fuente inagotable de información con la que se realiza la interpretación de otra interpretación del mundo. Definir un universo significativo de estudio, mostrar al azar dicho universo y codificar los datos es el método. Ante la imagen, el investigador corre el riesgo de perder su postura escéptica y abandonarse a su contemplación pasiva. Pero debe esforzarse en sostener

la actitud crítica, analítica, comparativa, deductiva, reflexiva, interpretativa y pro positiva que debe caracterizarlo. Explica el uso de la foto-ventana, foto-espejo y la foto-reglante así como el audiovisual y la tecnología digital.

Finalmente Guadalupe Mendieta, en un breve recorrido por la metodología de la historia oral, nos introduce de manera sucinta en el uso de esta técnica, la cual no piamos dejar de lado en este texto, por cierto producto de un seminario que surge de una constante preocupación de los profesores que conformamos el seminario permanente “Jueves de Sociología”, particularmente nos hemos preocupado por mostrar de manera clara y sencilla a nuestros alumnos y en este caso a nuestros lectores, las dificultades y el procedimiento utilizado por nosotros en el estudio de nuestras investigaciones. De ahí que busquemos con este libro, estimulante la investigación, y mostrar que aun cuando muchos de nosotros tenemos como práctica profesional la investigación, esta siempre nos enfrenta a nuevos retos en la construcción del dialogo entre el dato y el concepto, de suerte tal que el ejercicio de análisis y exposición que ofrecen los autores de este libro colectivo, parte del reconocimiento de la tares interdisciplinaria, lo cual nos muestra una lectura desde diferentes miradas y posiciones, lo que desde nuestro punto de vista otorga una valiosa aportación para profundizar en la comprensión metodología de la realidad social estudiada.

Alma Rosa Marín Ornelas

LA PERENNE RELACIÓN ENTRE MOMENTOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS DENTRO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Alberto Padilla Arias
Hilario Anguiano Luna

Introducción

Existe un extenso y. relativamente viejo, debate en torno al empleo en *ciencias sociales* de los métodos cualitativos (o histórico-hermenéuticos) frente a los métodos de corte cuantitativo (positivistas o funcionalistas), dada la naturaleza de los objetos de estudio en los campos de la *psicología*, la *sociología*, la *economía*, la *antropología*; esto es, en torno a las *ciencias sociales* en general. En los casos extremos, nos lleva a privilegiar uno sobre el otro. La característica central de la postura cuantitativista es que la medición numérica que se aplica en las ciencias a los fenómenos observados es la única vía para hacer investigación. Según esta postura extrema, la estadística constituye el único instrumento apropiado para medir fenómenos “objetivos” y “regulares”, así como para estimar su variabilidad y su grado de generalización. Sin embargo, nosotros queremos demostrar, que se trata de un falso dilema. Ya que siempre se requiere del toque cualitativo, aún en los casos en donde empleamos estrategias o técnicas cuantitativas. Con la ventaja de que los elementos cuantitativos nos dan certidumbre, en nuestros proce-

sos de investigación, *al contar con pruebas más o menos confiables para sustentar nuestro dicho.*

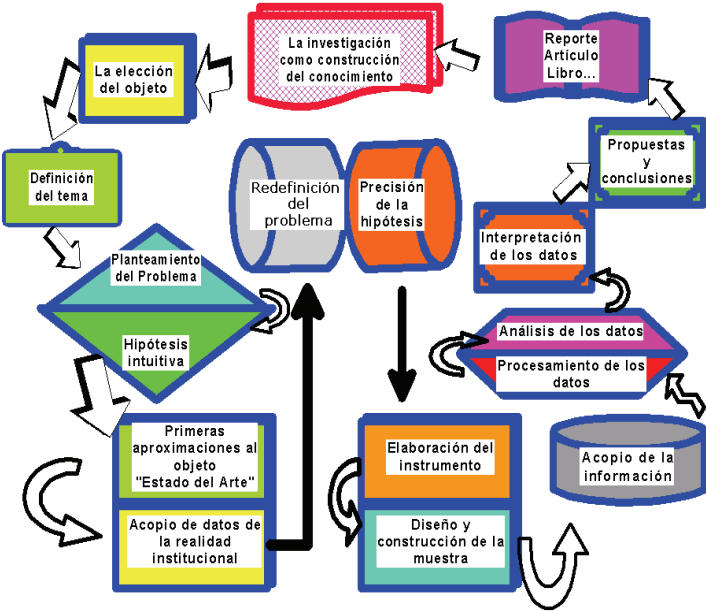
Estamos concientes del abuso que se ha hecho de la “interpretación cualitativa”, de tal forma que de pronto, más que hacer ciencia, estamos haciendo filosofía de la ciencia en el mejor de los casos. Sin embargo, existen situaciones en que el objeto de estudio sólo puede ser analizado desde una perspectiva estrictamente cualitativa: así, cuando hablamos de la vida subjetiva en *psicología* o de las formas simbólicas de alguna comunidad en *antropología*, estaremos en un campo solamente abordable por métodos eminentemente cualitativos, el psicoanálisis o la etnografía. A sabiendas de que este tipo estudios, tienen un límite considerable en cuanto a las posibilidades de generalización. Pero en la gran mayoría de los casos, podemos emplear métodos que implican aspectos o momentos tanto cuantitativos como cualitativos.

Se trata de analizar la metodología empleada en la elaboración de una tesis doctoral, describiendo todas sus vicisitudes, hasta su transformación en un libro que fue publicado a mediados de los noventa, sobre el tema de: *La formación de los trabajadores académicos universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000.* De este trabajo, luego de ser la base para el examen de grado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, intentaremos mostrar, como se intercambian o intercalan, por así decirlo, momentos cuantitativos y momentos cualitativos dentro de un proceso que tiene sus límites temporales bien definidos. Esperando que este ejercicio ayude a algunos lectores a dilucidar el camino que hay que recorrer para poder concretar un trabajo de investigación que ha sido exitoso en el ámbito de las *ciencias sociales*.

Para tal efecto hemos elaborado el siguiente diagrama 1, en el cuál partimos del centro, principio de la investigación o la investigación como construcción del conocimiento que inicio el proceso de derecha a izquierda, continuaríamos con la elección de un objeto de estudio hasta tener un producto; lo que

no es necesariamente la etapa final porque también puede ser el origen de un nuevo estudio con lo cuál el ciclo se reinicia. A continuación describimos cada una de las etapas propuestas.

Diagrama 1
Ciclo de la investigación y construcción del conocimiento



Fuente: Elaboración propia

La investigación, como construcción del conocimiento

Tenemos que iniciar cualquier proceso de investigación científica, con la conciencia clara de que el conocimiento no es simplemente una copia o descripción de la realidad, sino que implica un proceso que nosotros denominamos “constructivo” ya que demanda pasar del desconocimiento de las causas profundas de algo, a su comprensión racional.

Para ello tenemos que desarrollar un discurso que de cuenta del fenómeno de manera comprensible, con fundamento en

datos confiables de la realidad. De esta manera, Bourdieu y Passeron, señalan: “la investigación científica se organiza de hecho en torno a *objetos contruidos* que no tienen nada de común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua”, (Bourdieu; 2001).

Más adelante, señalan. “No hay operación, por más elemental, y en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto”, (Bourdieu; 2001). El carácter cualitativo de este momento es, pues, innegable ya que implica una teorización previa por lo que hace a la forma en que abordamos la realidad desde el punto de vista cognoscitivo, no importa si tenemos que trata con datos cuantificados o no. Finalmente los datos cuantitativos se terminan cualificando por la interpretación de los mismos, dependiendo de la teoría que nos ayude al proceso hermenéutico.

Ahora, bien, regularmente ya existe un discurso, que ha problematizado y construido algunas categorías que nos permiten apropiarnos de los objetos. Esto es, regularmente, no partimos de cero en el proceso de construcción de nuestro objeto, alguien nos ha antecedido y podemos estar o no de acuerdo con él o ellos, pero es la base de la que hemos de partir en nuestro intento por reconstruir o seguir construyendo nuestro objeto de conocimiento.

Sabemos que se han escrito o documentado muchos (quizá pocos) estudios sobre aquello que queremos indagar y nosotros intentamos, en consecuencia, poner en cuestionamiento algo o ayudar en el proceso de desarrollo científico en un área determinada de este quehacer, lo que implica un objeto, un lenguaje y un método de trabajo legítimo, por lo que nos acercaremos a la estrategia de elección del objeto y sus implicaciones.

La elección del objeto

Conviene destacar dos cosas, en este punto: que nuestra elección, generalmente, tiene implicaciones subjetivas, que

conviene destacar para evitar sesgos innecesarios de la interpretación o manejo de datos y, por otra, la conciencia de que un objeto de investigación siempre se encuentra en proceso de perenne construcción, que no existen formas definitivas, ya que la realidad se modifica y a su vez el conocimiento de ésta.

En este punto conviene recordar la opinión de Habermas, cuando nos expresa que: “en la investigación científica, siempre está presente un *interés* que guía el conocimiento”, (Habermas; 1980). Se recomienda en consecuencia realizar algunas reflexiones en torno a nuestro interés e implicaciones dentro del proceso mismo de investigación, que nos ayuda a mantener una *vigilancia epistemológica*¹ clara y activa, en el sentido de Goldthorpe y Lockwood, (Bourdieu; 2001).

Esto, no implica que el interés pueda no ser nuestro, sino institucional o laboral, factores, que también deben de ser tomados en cuenta dentro de este momento, que no por ello deja de tener un carácter eminentemente cualitativo. Pero su conocimiento, nos ayuda también a evitar cualquier otro tipo de sesgos de análisis e interpretación.

En nuestra investigación sobre *formación de profesores*, teníamos, en principio la idea de que habría que estudiar la larga trayectoria de estudios realizados por un profesor que imparte cursos en una universidad o institución de educación superior. Como maestros y alumnos a la vez, deseamos conocer, cómo es que se llega a ser maestro universitario y qué es lo que implica todo ello. Intuimos, además, que esto tiene implicaciones, culturales, sociales y políticas, ya que se forman cuadros profesionales, se difunde cultura, se realizan investigaciones, etc.

Una vez que hemos seleccionado el objeto de estudio, tenemos que precisar el tema de nuestra investigación, de esta manera podemos pasar a nuestro siguiente punto.

¹El sociólogo puede encontrar un instrumento privilegiado de “vigilancia epistemológica” en la sociología del conocimiento como medio para enriquecer y precisar el conocimiento del error y las condiciones que lo hacen posible y, a veces, inevitable (G. Bachelard; texto número 2).

Definición o precisión del tema

Sabemos que cualquier objeto de estudio puede ser tan preciso o amplio como queramos, pero para realizar una investigación, tenemos que delimitarlo para lograr una mayor precisión en el análisis e interpretación de datos ulteriormente. Así nosotros, decidimos analizar: *la formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*.

Esto en virtud, de que nos encontramos en el nivel superior de educación y en el subsistema universitario. Acotando geográficamente a la República mexicana y en una fecha relevante, 1970 ya que se inicia un proceso formal de preparación de maestros universitarios a nivel nacional, poniendo como límite 1985, por contar con datos confiables hasta esa fecha.

En consecuencia nuestro tema de investigación debe de expresar de manera breve aquello que hemos de abordar en nuestro estudio, para facilitar la comunicación de resultados a todos aquellos miembros de la comunidad científica interesados en la temática o para aquellas personas a las que se habrán de difundir posteriormente los resultados, interesadas, aunque no sean expertas en estas cuestiones. Una vez precisado nuestro *tema de investigación*, podemos pasar a la problematización o lo que se denomina como *planteamiento del problema*.

Planteamiento del problema

Es conveniente señalar que tenemos dos momentos de este proceso. Aquí, en esta primera etapa, *el problema* se construye de manera necesariamente ingenua, ya que contamos, regularmente con pocos conocimientos sobre el tema que estamos abordando. Más adelante volveremos en un segundo momento, con los elementos necesarios para su construcción definitiva dentro del proceso mismo de investigación (*redefinición del problema*). Pero en esta primera etapa, tenemos que intentar *problematizar*, esto es elaborar una o varias preguntas a las que queremos dar respuesta.

Paulo Freire define *problematizar* como: “desmitificación... que tiene asiento en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera del hombre sobre la realidad”, (Freire; 1994). En consecuencia, partiendo de nuestros conocimientos elementales y nuestra propia experiencia, nos damos a la tarea de hacernos preguntas sobre el tema de investigación, que consideramos importantes para nosotros o la institución.

Una vez que hemos agotado las preguntas que nos hacemos sobre el tema, podemos jerarquizarlas, esto es, ponerlas en orden de importancia o generalización, para tratar de seleccionar la que más nos interesa o representa a las demás del cuestionario, que seguramente se han formulado. Aquí podemos entrecruzar datos cuantitativos y categorías cualitativas, dependiendo de nuestro objeto y de la teoría que nos permita posteriormente abordarlo.

Cuando tenemos nuestra pregunta o problema “primario” de investigación, podemos arriesgar una primera o varias *hipótesis intuitivas*. Les llamamos así porque, aun no contamos con suficiente información para su construcción formal. Pasemos pues a este punto.

En nuestra investigación nos preguntamos inicialmente *¿Cómo se que forman los profesores universitarios en México, en este periodo?* Para nosotros estaba claro que ellos se formaban fundamentalmente gracias a su interés personal y no por causas institucionales, por ejemplo. Pensamos en su currículo desde primaria hasta el nivel superior y postgrado, etc.

Hipótesis intuitiva

Esta, la *hipótesis intuitiva* es el complemento diádico del *problema*. También ella es tentativa, en este primer momento, por ello en nuestro esquema a ambos los presentamos irremisiblemente unidos, como consecuencia una del otro y viceversa, ya que se retroalimentan permanentemente o de otra forma, podemos decir que existe una dialéctica entre ambos.

Se trata de una *respuesta tentativa* al problema o cuestionamientos que nos hemos hecho de ese recorte, convencional de la realidad. En consecuencia la intuición es superficial y solamente aproximada, valiéndonos de nuestros limitados conocimientos y experiencias personales, como maestros o como alumnos incluso en el nivel superior, al tener contacto con un número variable de maestros.

Tanto en el problema, como en la hipótesis tentativa, podemos comenzar a entrecruzar elementos cualitativos y datos cuantitativos, dependiendo del problema del que se trata y de su abordamiento. Este es todavía un nivel exploratorio que implica sobre todo creatividad y poner en juego todo nuestro interés y esfuerzo para seguir indagando, en todos los rincones de esa realidad.

En el caso de la investigación de los profesores universitarios, supusimos que *ellos escogían los temas de formación según su interés personal*, como hemos señalado y que esta formación, era en materia de *contenidos teóricos* y cultura general, *respecto de su especialidad*. Nos interesaban los aspectos cualitativos, pero también cuantitativos de su formación como académicos universitarios.

Era mucha la ignorancia del tema, solo habíamos realizado algunas lecturas sobre formación, derivadas del Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en la Ciudad en México, en 1981. Otra fuente de información era la experiencia en la *formación de maestros* en el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, dependiente de la Facultad de Medicina de la UNAM. En consecuencia se hizo necesaria la búsqueda documental bibliográfica y hemerográfica sobre el tema, que es el punto que analizaremos a continuación.

Primeras aproximaciones al objeto. “Estado del arte”

Entendemos el “estado del arte” como el estatus en que se encuentra el objeto de estudio, tanto desde una perspectiva teórica como empírica. Esto es, implica una revisión exhausti-

va de aquellos teóricos que han tratado de conceptualizar el problema, en este caso, de la formación de profesores universitarios, como la revisión de aquellos trabajos empíricos, que han analizado esta realidad. Lo que implica un proceso muy complejo, no solo de revisión, sino de comprensión e integración de toda la información, que estamos revisando.

Para ello requerimos, desde luego una metodología de trabajo, que varía, dependiendo del nivel de profundidad con que queremos trabajar. Pero en todo caso, es importante revisar sobre todo los trabajos más recientes, primero de aquellos autores que son considerados como expertos en la temática y problemas que nos hemos propuesto trabajar. Luego podemos revisar trabajos más añejos o clásicos, que seguramente han sido revisados por los autores e investigadores y finalmente todos aquellos trabajos que se encuentran en las diversas fuentes de información. Tanto documental como digital, seleccionado aquellas que consideramos nos pueden aportar algo nuevo.

El ideal es que esta revisión sea exhaustiva para evitar lagunas interpretativas en la fase final del trabajo. Se requiere de un cuidadoso acopio de fichas documentales y notas que nos faciliten la elaboración posterior de un marco teórico, desde donde habremos de leer e interpretar nuestros datos.

Por lo que hace a nuestra investigación nos dimos a la tarea de reunir información reciente del CISE (Centro de investigación y servicios educativos)² de la UNAM, que se difundían por medio de la revista, Perfiles Educativos, revisamos un número considerable de artículos de la revista del CEE (Centro de estudios educativos), todas las ponencias sobre formación derivadas del Congreso Nacional de Educación 1981, así como algunos trabajos inéditos o en vías a publicación sobre el

²El CISE en la actualidad ha desaparecido de la escena universitaria de UNAM; sin embargo, en su momento se constituyó en un centro nacional de formación de profesores universitarios. Por otra parte ayudó a la conformación de otros centros de formación de profesores en diversas universidades del país.

tema. La mayoría se orientaba a la idea de la *profesionalización*³, que secundaba el discurso vigente y puesto en escena por el CISE, que hacía la formación de los profesores de la UNAM y un número considerable de instituciones de educación superior. CLATES⁴, a pesar de hacer la formación en el sector salud, no contaba estrictamente con un discurso teórico al respecto.

Acopio de datos de la realidad institucional

Es conveniente en seguida darse a la tarea de escudriñar en las investigaciones que se hayan realizado, en las instituciones, objeto de la investigación, para identificar los objetos de análisis, los datos reunidos, los métodos empleados y algunas conclusiones al respecto. De ser posible, algunas tesis que hayan estudiado los casos de formación. Como el trabajo de Ana Hirsh Adler titulado *Problemática de la formación de profesores Universitarios en el país* (Hirsh; 1993), que reunía mucha información a nivel nacional sobre el tema y contaba con una alta sistematicidad.

Otros trabajos del CISE, que eran resultado de investigaciones empíricas sobre el tema, aunque no hubiesen sido publicadas. Este tiene que ser exhaustivo, para poder complementar el trabajo de revisión bibliográfica y complementar así, el estatus formal de la investigación sobre formación de profesores universitarios en México.

En el caso de nuestra investigación, a continuación nos dimos a la tarea de conseguir información de las facultades de la UNAM y de los Departamentos de la Unidad Xochimilco de la UAM. Esta última nos planteaba una alternativa original que analizamos más adelante.

³Para el CISE el concepto “profesionalización” era entendido como la funcionalización de los profesionistas universitarios al ámbito de la docencia en las IES.

⁴CLATES, constituyó una instancia similar al CISE solo que orientado a la formación de docentes para el sector salud. Esto es, medicina, odontología, enfermería e incluso veterinaria.

Para ello fue necesario elaborar un proyecto de servicio social que nos facilitase el conseguir alumnos de licenciatura que quisiesen participar en el proyecto, lo que no fue fácil, y menos la apertura de las instituciones para proporcionar datos, ya que no contaban con una adecuada preservación de la memoria en la materia: formación de profesores.

Conviene señalar que esta estrategia no nos proporcionó los suficientes datos que habríamos esperado y en consecuencia alargó el tiempo de la investigación por un periodo mucho mayor del esperado. Se hizo necesario hacer un corte y empezar a trabajar nuestro marco teórico sobre la teoría y datos con que contábamos en el momento. De alguna manera, aunque había insatisfacción, sí nos permitió continuar con el siguiente paso.

Redefinición del problema

Una vez que nos hemos apropiado del discurso experto en la temática (formación de profesores universitarios), que tenemos un dominio relativo del objeto de estudio y su lenguaje conceptual, podemos revisar *el problema* que habíamos planteado. Tenemos los elementos necesarios para contar con un verdadero problema de investigación. Es el momento de intentar lo que hemos denominado como: *redefinición del problema*, lo que consiste en problematizar en lenguaje experto, nuestro objeto de estudio.

Redefinir el problema, es un momento crucial de nuestra investigación, puesto que ya contamos con los elementos necesarios, como para orientar y dirigir todos nuestros esfuerzos en la dirección más adecuada. Recordemos aquel apotegma que afirma que: “plantear un buen problema es el cincuenta por ciento de nuestra investigación”. Esto es así, porque en realidad prácticamente estamos a la mitad del camino. Recordemos que los problemas, como objeto de estudio en nuestra investigación, se construyen de manera generalmente social. Pero su construcción es sumamente laboriosa y compleja.

En este momento, el problema había cobrado una dimensión insospechada, porque a la pregunta ingenua: ¿cómo es

que se forman los profesores universitarios? Teníamos la asociación institucional. Esto es, *¿cómo forma la institución universitaria a sus cuadros académicos, para las funciones sociales que cumple: docencia, investigación y difusión de la cultura?* Como podemos ver, la formación de profesores universitarios cobra sentido dentro del marco institucional universitario, con ello estamos en condiciones de formular una hipótesis con fundamento no sólo en el problema recién precisado, sino que además contamos con toda la información de nuestro marco teórico y referencial, a partir de la etapa concebida como estado del arte, que nos ha ligado directamente con el mundo de expertos y sus principales preocupaciones, resueltas o no.

Precisión de la Hipótesis

Este es otro de los momentos cruciales de la investigación, porque de él depende en buena medida la elaboración de una metodología adecuada para acercarnos de manera clara y precisa a nuestro objeto de estudio. Con frecuencia requerimos del apoyo de un matemático o estadístico, si nuestro trabajo se construye desde una hipótesis estadística o solo tiene algunas implicaciones de esta naturaleza. Aunque es probable que sea de una naturaleza más conceptual, aunque requiera para su comprobación de datos cuantitativos.

El carácter intuitivo, como recordaremos ya no se justifica, porque contamos con el conocimiento teórico, conceptual y formal, que sustenta con datos confiables nuestra hipótesis. Recordemos lo que señala, con relación a este punto, acertadamente Heinz Dieterich, en su libro de metodología: *una hipótesis debe de estar basada en el conocimiento científico*⁵. Esto es, una hipótesis no es producto de la improvisación, el capricho o la ocurrencia. Para ello hemos estudiado ampliamente sobre nuestro tema de investigación, en la etapa denominada, *estado*

⁵ Dieterich, Heinz. 2002. Nueva guía para la investigación científica. Icaria, S. A. México.

del arte, que a su vez derivó en un marco teórico y un marco referencial.

En nuestro caso, *la formación de profesores universitarios en México*, nos llevó a una hipótesis esperada, en principio: *Las universidades forman a sus cuadros académicos, fundamentalmente en el aspecto psicopedagógico, descuidando su formación integral y las otras tareas sustantivas de las universidades: investigación y difusión de la cultura.*

Evidentemente esto tenía un sesgo inevitable, ya que la formación había sido definida, por los mismos que la hacían en los centros de formación, el CISE o aquellos que se habían derivado de este modelo en todas las *instituciones de educación superior* (IES) del país, como veremos más adelante. Sin embargo desde el punto de vista institucional, caminábamos por la senda correcta y nos llevaría a resultados, en principio, “confiables”.

Ello nos llevó a la elaboración de un instrumento que pretendía recoger la experiencia de formación de una muestra representativa de maestros por facultad de la UNAM y también de la UAM, en particular la Unidad Xochimilco, ya que implícitamente pretendíamos, al término de la investigación hacer una propuesta sistemática de formación de profesores para la UAM-X.

En consecuencia, el paso que habremos de analizar es la formulación del o los instrumentos que nos permitan obtener los datos para poder probar nuestra hipótesis.

Elaboración del instrumento

Los instrumentos de investigación son aquellos elementos que generan información por mediciones cuantitativas o cualitativas en forma precisa, objetiva, sensible para que el investigador pueda disponer de información recolectada en un documento. Así el instrumento de investigación se transforma también en el mecanismo que usa el investigador para recolectar y registrar la información. Estos pueden ser pruebas psicológicas, encuestas, entrevistas y cuestionarios entre otros. Es-

tos instrumentos llevan diseños como escalas de actitudes, listas de cotejo, archivos de datos etc.

Todo instrumento de recolección de la información debe ser confiable y altamente válido. Es importante detallar que el instrumento debe tener confiabilidad y validez; en tanto mayores sean los valores de estas características, menor será el grado de error en las mediciones obtenidas.

En el caso que nos ocupa, de la investigación de tesis doctoral: “la formación de profesores universitarios en México: 1970-1985”, aconteció algo inusitado, que nos vino a rescatar de la lentitud de un proceso de investigación que nos hubiera llevado muchos más años de lo que nos llevó esta. El CISE de la UNAM con motivo de una década de fundación, organizó un evento nacional, invitando a aquellas IES que quisiesen participar, la UAM-X entre ellas. Con ello tuvimos acceso al *cuestionario* institucional, que fue enviado para su llenado y respectiva elaboración de una ponencia institucional, en base a esta información para ser expuesta durante el Congreso de formación, en 1987.

Excuso decir que este material fue invaluable para el progreso de esta investigación, que había navegado por otros senderos mucho más difíciles y costosos en tiempo, sobre todo en recursos humanos.

Diseño y construcción de la muestra

La muestra en investigación varía un tanto y se utilizan diversos conceptos para definirla, a fin de hacer una selección representativa de una población; así se puede hablar en principio de representatividad de un universo o población, y esa es la muestra de una investigación tanto cuantitativa como cualitativa.

En este orden de ideas, el concepto de muestra estadística aleatoria y al azar es de gran importancia en el paradigma cuantitativo, pero no lo es tanto en la investigación cualitativa y se trabaja entonces con un concepto de muestra en términos de

la información que brindan los sujetos, y la selección de estos por cantidad pierde significado. Por el contrario, la muestra se selecciona de manera intencional al seleccionar los informantes que garanticen al investigador la información requerida. Es así como el número de sujetos puede pasar a segundo lugar —en el paradigma cualitativo— porque éste lo determinará el tipo de información que requiera el investigador, hasta que los informantes no brinden información que sea diferente. En este punto de la recolección de información se dice que la muestra está saturada, no en número pero sí por la calidad y cantidad de información que se ha obtenido.

Para la selección de los informantes de la muestra para estudios cuantitativos, se recurre a técnicas de la estadística que determinan primero el tamaño y después la manera de encuestar o entrevistar, mientras que en la investigación de tipo cualitativo se requiere generar o proponer criterios que permitan cierta homogeneidad de los sujetos.

Como resultado del mismo hecho que he relatado en relación con el instrumento, la muestra quedó formada por aquellas instituciones de educación superior que habían decidido participar y habían enviado sus ponencias, como resultado de las respuestas a las preguntas del cuestionario. En total fueron más de cincuenta IES participantes, que nos otorgaban un material verdaderamente valioso para poder caracterizar la formación de cuadros académicos durante este período en México.

Este momento como sabemos es complementario del anterior, se encuentran en una estrecha relación, para poder precisar los alcances de nuestra investigación; así como poder validar las conclusiones que más tarde se derivarían de él.

Acopio de la información

Una vez que se ha diseñado el instrumento de recogida de datos, se ha determinado la población y el tamaño y forma de la muestra, es necesario diseñar una prueba piloto, que consis-

te en la aplicación de algunos cuestionarios a grupos similares a los que se usarán en la investigación. Su propósito es verificar que el instrumento haya sido correctamente elaborado y si es claro para los encuestados. Si los encuestadores, el investigador y los propósitos de la investigación coinciden, se hace una serie de consideraciones entre las que se deben destacar el tiempo y los costos que tomará aplicarlo y se sigue con el desarrollo de la investigación.

En base a la prueba piloto, se harán las modificaciones y adecuaciones y posteriormente se aplicará el instrumento a la muestra seleccionada. En nuestra investigación, este quedó conformado por el paquete de ponencias, que se presentó, encuadrado y con una presentación más o menos estandarizada. Donde cada institución habría presentado los resultados de sus investigaciones, dando respuesta a las preguntas puntuales del cuestionario.

En todo caso, también fue necesario recuperar aquellas ponencias que por algún motivo no habían sido incluidas en el paquete o las ponencias de aquellas instituciones que se habían decidido a participar tardíamente, con lo que pudimos contar, además con un anexo 2, de ponencias tardías.

Procesamiento de los datos

Antes del propiamente hacer el procesamiento de los datos, se requiere hacer un ordenamiento de la información recabada, recordando al tratarse de información documental ésta es de tipo cualitativo, y si la información es de encuestas o cuestionarios es de tipo cuantitativo, para lo que se requiere de algún medio electrónico para su procesamiento.

Se dispone actualmente de diversos programas como el excel o el spss. Es necesario hacer el diseño de una base de datos en donde cada renglón se refiere a un cuestionario y una columna se refiere a una pregunta en particular. Básicamente se requiere de dos a tres tipos de paquetería, para el procesamiento estadístico de las bases de datos y gráficas; para la edición

programas de proceso de textos, y para la presentación software de presentación como el Power Point; al efecto se encuentran otras opciones que hacen operaciones similares.

A continuación y durante un año sabático, nos dimos a la tarea de hacer el proceso inverso, esto es contestar el cuestionario por cada ponencia y elaborar los cuadros de concentración de datos que nos permitirán posteriormente hacer el análisis de los datos.

En ese momento no contábamos con paquetes tan desarrollados como el spss, que nos hubiese facilitado enormemente el trabajo. Todo ello fue hecho con mucho cuidado y de manera artesanal, lo que explica el enorme tiempo empleado en el proceso de organización y sistematización de los datos para hacerlos inteligibles y poder darle una lectura al objeto de estudio: la formación de profesores universitarios en México. Y a fin de probar nuestra hipótesis: la formación de los académicos en sólo un año de las tareas sustantivas de la universidad la docencia y sólo en su aspecto psicopedagógico.

Debemos señalar, que la información de esta investigación finalmente fue adquirida a partir de las ponencias que presentaron las IES y no de algún cuestionario que previamente habíamos preparado para el efecto.

Análisis de los datos

En este ir y venir de datos, vemos con toda claridad este cruce permanente entre momentos cualitativos y cuantitativos.

En nuestra investigación los datos fueron contundentes respecto de la hipótesis previamente planteada, ya que efectivamente, sólo un porcentaje muy bajo de profesores universitarios había pasado por cursos de formación para la investigación y no se diga para la difusión o en todo el caso el servicio profesional universitario. Para ello contábamos con una enormidad de datos que de manera contundente apuntaban en este sentido.

En el reporte final, hacemos una larga descripción de los datos proporcionados por las IES, que evidentemente son muy ricos. Sin embargo, esto nos llevó a cuestionar nuestro marco teórico, relativo a la formación de profesores universitarios, ya que no pasaba de un proceso descriptivo de lo que implicaba la llamada “profesionalización”, como mecanismo de funcionalización de los cuadros académicos al aparato institucional, algo que parecía francamente limitado y pobre, tratándose de los intelectuales universitarios.

Así, antes de pasar a la interpretación de los datos, nos dimos a la tarea de preguntarnos, múltiples cuestiones surgidas del análisis: ¿Cuál es la función de las universidades? Recurriendo a un estudio transhistórico, para poder responder a la pregunta, ¿Cómo forman las universidades a sus cuadros académicos? Y ¿para qué?

Interpretación de los datos

La interpretación de los datos, no es otra cosa que la lectura o traducción del reporte de análisis de datos a los términos del marco teórico que hemos desarrollado. En consecuencia se trata de un proceso cualificador de la información que nos da el sustento empírico. Se pretende demostrar nuestra hipótesis o las hipótesis que nos hemos planteado, dentro del marco teórico, y apoyados en el marco referencial, para aportar elementos en la construcción del conocimiento científico, con argumentos claros e irrefutables.

El trabajo de revisión histórico de la universidad, nos consumió algo de tiempo, pero era indispensable. Había que reconstruir críticamente la conceptualización de la “profesionalización”, a partir de un análisis de la cultura como categoría crítica. Las culturas vistas desde su interior. De ahí analizar a la universidad como una institución de cultura. Entender sus funciones y el papel de los académicos, primero a partir de la conquista, después, durante la colonia y más tarde, en la época independiente durante el siglo XIX y después de la revolución

hasta la actualidad. Esto nos dio los elementos para una lectura totalmente distinta y rica, que se reflejó en la interpretación de los datos que hicimos finalmente.

En consecuencia pasamos de una lectura ingenua de la realidad universitaria y la formación de sus cuadros académicos, por otra, que nos alerta sobre el papel subordinado que estas instituciones han cumplido en el país respecto del dominio occidental, en materia, cultural y sobre todo económica. Su condición de dependencia respecto del desarrollo científico y tecnológico. Así como la dependencia de los centros de creación y difusión de las ideologías dominantes. En consecuencia los profesores universitarios estarían siendo formados para comportarse como “*intelligentia*” al servicio de occidente y no como intelectuales al servicio de sus pueblos y sus propias culturas.

En consecuencia la investigación dio un vuelco y nos presentó una situación totalmente distinta de lo que veníamos analizando en términos de un discurso oficial, ideológico. La formación de profesores estaría orientada a la *formación de los intelectuales* que la universidad requiere para impulsar y difundir las culturas nacionales, la ciencia; además de formar a los profesionistas del futuro y realizar investigación al servicio de nuestro país y de los países de la región. De aquí se derivaron en consecuencia un considerable número de propuestas, en particular para la Unidad Xochimilco de la UAM.

Conclusiones y propuestas

Es el momento del proceso de investigación donde se expresa la síntesis de todos aquellos hallazgos que nos permiten contribuir con el avance del conocimiento científico. Son los aportes al tema de *Formación de profesores universitarios en México*, que trabajamos durante tantos años. Es la culminación de la sistematización de los estudios sobre el tema que iniciamos construyendo: formación de profesores universitarios. Pasamos de un nivel francamente descriptivo a otro ampliamente

explicativo de las condiciones de formación y de sus implicaciones en la vida universitaria.

Las conclusiones tienen que ser muy claras y accesibles para la mayoría de las personas que tengan un nivel universitario y que estarían interesadas en la temática, aunque fuese solamente como cultura general. En nuestro caso las principales conclusiones fueron:

1. Las IES públicas son parte de la industria cultural del país.
2. Con ello los académicos han venido a formar parte de la clase trabajadora, asalariada.
3. Éstas, las IES, tienen por lo menos tres o cuatro tareas sustantivas: docencia, investigación, difusión de la cultura y, en algunos casos el servicio social.
4. En consecuencia debieran formar a los académicos en estas tareas.
5. Sin embargo, prácticamente solo los forman en lo que hace a la docencia y en particular en lo que se refiere a los aspectos psicopedagógicos, descuidando la formación en investigación, servicio y difusión.
6. Pocas IES cuentan con un programa permanente de formación de profesores.
7. Las IES, para efectos de formación, se apoyan en instituciones que se han organizado para el efecto.
8. La tendencia general es a “*profesionalizarlos*”, esto es, funcionalizarlos a las IES, sin que medie de una formación integral. Se les forma como “*intelligentia*”, al servicio de la cultura hegemónica.
9. La poca investigación que se realiza, no está en función de las necesidades más apremiantes de la sociedad nacional, que es multicultural.
10. Existe una tendencia a la privatización del nivel superior, en particular, universitario.

Recomendaciones

A continuación, tenemos que se hacen necesarias algunas *propuestas* de solución o recomendaciones para mejorar algunas cuestiones de lo que hemos venido estudiando. Estas pueden tener un carácter teórico o práctico. Como es el caso que nos ocupa.

En principio, nosotros creemos que no se puede seguir considerando lo formación como un simple servicio de capacitación de los profesores para que formen parte de una industria más, el de la cultura. Sino que se hace necesario un debate sobre el verdadero papel del trabajador académico en el ejercicio de las diversas funciones sustantivas de la universidad en la que participa. Y por otra parte, podemos contribuir con sugerir algunas de las estrategias más importantes para elevar la calidad de la docencia, a través del uso de las nuevas técnicas de información y comunicación y otras estrategias de trabajo.

Algunas propuestas, en particular para el contexto de la UAM-Xochimilco:

1. Formar los *intelectuales* que requiere la Unidad Xochimilco, para llevar adelante su proyecto.
2. Propiciar la formación de trabajadores académicos, capaces de producir conocimientos.
3. Romper con el esquema tecnoburocrático de la profesionalización, favoreciendo la desescolarización universitaria.
4. Mayor apertura interinstitucional para la formación de cuadros, tanto internamente como al exterior.
5. Secularizar el espacio universitario, estrechando vínculos con la sociedad civil y política.
6. Favorecer la formación de los trabajadores académicos, en el ámbito de las cuatro tareas sustantiva: docencia, investigación, servicio y difusión.

7. Contar con una infraestructura de formación de trabajadores académicos por división y departamento.
8. Contar con un perfil académico del cuadro que se requiere, por módulo o bloque modular.
9. Tomar en cuenta la opinión de los trabajadores académicos sobre las necesidades de formación.
10. Favorecer la formación de investigadores en diversos campos del conocimiento.
11. Favorecer la formación de los difusores de la pluriculturalidad nacional y de “la cultura verdaderamente universal”.

El reporte de investigación

Finalmente hemos llegado a un punto, que no es el fin, sino un alto en el camino para dar a conocer los resultados de nuestras indagaciones frente a la comunidad científica o los interesados en el tema. Esto lo hacemos a través de lo que se denomina como *reporte de investigación*, el cual a su vez puede dar origen a un sinnúmero de publicaciones, como artículos, tesis o libros.

Debe de estar escrito, siempre con claridad, pero los formatos son variados, dependiendo de a quién van dirigidos. Si se trata de un trabajo escolar, como la tesis, las IES tienen sus propios criterios y estos deberán ser cubiertos plenamente, con base en el criterio de los jurados. Un artículo científico, tiene como referentes los puntos de vista del equipo de investigación del que se forma parte.

Referencias bibliográficas

Dieterich, Heinz. 2002. Nueva guía para la investigación científica. Icaria, S. A. México.

Bourdieu, P. y otros. 1995. El oficio del sociólogo. Siglo XXI Editores. México.

Padilla A. A. 1998. El discurso pedagógico de Paulo Freire en el proyecto de la UAM-X; en Reencuentro No. 22. UAM-X. México.

Padilla, A. A. 1996. La formación de trabajadores académicos universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000. UAM-X. México.

Padilla A. A. 2003. La ciencia moderna occidental: un saber entre muchos saberes; en La revolución genómica. UAM-X.

Lecourt, Dominique. 1973. Para una crítica de la epistemología. Siglo XXI. México.

López de Ceballos, P. Un método para la investigación-acción participativa. Editorial popular. España.

Paz Román, C. y Pimentel Pérez, M. 1998. El psicodrama y su creador J. L. Moreno. UAM-X. México.

Galindo Cáceres, coordinador. 1998. Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación. Pearson. Addison, Wesley, Longman. México.

Hernández Sampieri, R. y otros. 1991. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México.

Kuhn, T. S. 1992. La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E. México.

Pick, S. y López, A. L. 1995. Cómo investigar en ciencias sociales. Trillas. México.

Ortiz Cárdenas, J. y Padilla. A. A. 1995. Epistemología y metodología en la investigación sociológica. UAM-X. México.

Padilla, A. A. 2001. La formación del maestro modular. UAM-X; TID, México.

Argumentos. Debate entre métodos cualitativos y cuantitativos.

Lohr Sharon L 2000. Muestreo diseño y análisis; Thomson Editores; México.

Kerlinger Fred N. Lee Howard B., 2002. Investigación del comportamiento; 4ª Edición Ed. Mc Graw Hill México.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN: GESTIÓN DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS DOCENTES

Leticia Guevara Pedrera

La situación mundial en la actualidad, se ha venido caracterizando por la globalización desigual y excluyente que aunada al impacto creciente del conocimiento y la tecnología, hacen necesaria la búsqueda de modelos de desarrollo humano integral, donde la solidaridad y la cooperación internacional primen como alternativas ante la anárquica distribución de los bienes y el aumento incontrolable de la desigualdad y la pobreza. En este contexto cobra especial significación, el papel de la educación, las instituciones educativas deben generar cambios en sus funciones y estructuras en respuesta a la dinámica del entorno, sin embargo, no abundan las muestras de una interiorización de las vías y métodos que permitirán dichas transformaciones.

La realidad provoca que los modelos educativos que planteaban el aprendizaje de contenidos establecidos y probados sean inoperantes, los docentes enfrentan nuevos problemas, diferentes, los temas y contenidos sobre los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje son cambiantes; en esta perspectiva habría que cuestionarse en relación a: ¿Cuál puede ser, en este contexto, el papel de la escuela; qué docente

queremos formar; cuales han de ser las políticas y estrategias de formación docente?

El análisis de estas circunstancias en las universidades latinoamericanas plantea la necesaria profesionalización docente como una meta para mejorar la calidad y el avance cualitativo de los sistemas educativos. “Se trata de «reprofesionalizar», de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mejor comprensión del mundo, una profesión de formadores resignificada, revisitada, vuelta a pensar y a concebir. Ese es el cambio fundamental que permitirá atender los desafíos estructurales que afrontan los profesores, y de los que muchas veces todavía no hay plena conciencia.” (Braslavsky, 1999:27)

La importancia de la profesión docente en las universidades, aun cuando algunos la demeritan, debe estar impregnada de un compromiso ético, por la encomienda que ha recibido de la sociedad, por su responsabilidad social, el docente universitario, debe destacarse por los resultados de su actividad académica y científica, por el dominio de una vasta cultura, la pericia para el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas; de manera que la reflexión y el análisis estén permanentemente en su quehacer profesional, a través de competencias que integren capacidades, saberes y modos de hacer.

La competencia, combina el ejercicio profesional con el comportamiento social. En ella se integra la aptitud para el trabajo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos; combina conocimientos teóricos y prácticos con la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar problemas y conflictos. Los docentes tienen que atender permanentemente su actualización, apropiarse y comprender los avances científicos y tecnológicos, su impacto en los cambios sociales y participar activamente en la transformación de las representaciones sociales. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sir-

ven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar, vincula lo emocional con la indagación teórica, se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

En el contexto de la educación superior latinoamericana, se encuentra la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), ubicada en México, en el estado de Sinaloa, en la Ciudad de Culiacán; fundada en 1873. La Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, (ETSM) es una Dependencia de Educación Superior (DES), de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), fundada en 1972; históricamente sus los docentes han reconocido la necesidad de incorporarse a programas de formación y actualización, por motivaciones diversas, con perspectivas individuales carentes de una visión institucional, reflejada en la limitada capacidad de respuesta que había venido teniendo la UAS ante las exigencias del entorno y de él sistema educativo nacional.

En el contexto de la evaluación y acreditación de las universidades mexicanas, el indicador de mayor relevancia plantea la conformación de los docentes en cuerpos académicos: en formación, en consolidación y consolidados. La UAS, hasta hoy sólo cuenta con 6 cuerpos académicos consolidados, la ETSM cuenta con 3 cuerpos académicos en formación que tendrán que perfilarse en la perspectiva de su consolidación. La inexistencia de cuerpos académicos consolidados, de profesores con grado preferente (doctorado), la carencia de líneas de investigación sistemáticamente trabajadas, la participación en proyectos de investigación limitada, aunado al escaso número de publicaciones científicas y académicas, evidencia las insuficientes condiciones de competencia de los docentes de esta escuela, aunado a otros problemas estructurales de la

UAS: la tendencia a la jubilación, la crisis financiera y la incorporación de un número significativo de docentes en los últimos 5 años.

Lo expresado anteriormente fue configurando el problema de esta investigación referido al insuficiente desempeño científico y académico de los docentes de la ETSM de la UAS, el cual se evidencia por los resultados que se presentan ante las evaluaciones individuales e institucionales, someter este problema a un estudio pormenorizado permitió identificar algunas de las causas fácticas que lo originan:

- Formación académica con insuficiente impacto en el desarrollo institucional
- Ausencia de estructuras institucionales que integren y equilibren los intereses y las necesidades científicas y académicas de los docentes
- Insuficientes políticas institucionales que orienten y definan la formación de los docentes en congruencia con el desarrollo institucional.
- Dispersión en la labor investigativa; consecuentemente; escasa producción científica
- Incorporación tardía de la universidad a los procesos de evaluación y acreditación
- Incipiente desarrollo de los cuerpos académicos.
- Insuficiente aprovechamiento del potencial académico e investigativo de los docentes

Visualizando la necesidad de atender los retos de la educación superior y de concebir que el núcleo de toda transformación institucional lo generan sus actores, se identificó el objeto de investigación en el proceso de formación académica y científica de los docentes universitarios; confiriéndole un papel de núcleo generador de nuevas e importantes transformaciones en el ámbito universitario a los cuerpos académico. Como

objetivo de la investigación se propuso la elaboración de una estrategia de gestión de calidad para la formación académica integral de los docentes en la ETSM de la UAS, con un modelo de gestión de la calidad, con un desarrollo progresivo y sostenido de los cuerpos académicos que contribuya a cualificar los resultados institucionales. El campo de acción se identificó en la gestión de la calidad del proceso de formación académica integral.

El análisis detallado de las circunstancias en que se ha venido desarrollando la formación académica de los docentes en la ETSM, permitió comprobar que aún cuando existe dispersión en la formación académica de la mayoría de ellos y una escasa productividad científica, especialmente en la disciplina del Trabajo Social, hay condiciones favorables en el entorno es por ello, que la hipótesis de la investigación se expresa en las siguientes afirmaciones:

Si se aplica una estrategia de gestión de calidad interrelacionando los procesos de formación académica integral de los docentes, de consolidación de los cuerpos académicos y de evaluación/acreditación en la ETSM, sobre la base de un modelo teórico que encierra la contradicción dialéctica esencial entre: el reconocimiento económico y social del docente y los resultados acreditables para el crecimiento y desarrollo académico e investigativo de los cuerpos académicos, todo lo cual se sintetiza en un estímulo autopoietico, se contribuye al crecimiento y desarrollo académico de los docentes, al tiempo que se elevan los niveles de desempeño de las estructuras organizativas de dicha escuela.

Las tareas científicas para cumplir los propósitos investigativos y validar la hipótesis, fueron desarrolladas en tres etapas: factoperceptible, de modelación y de aplicación parcial de la estrategia.

Etapas factoperceptibles: Caracterización de la Universidad Mexicana actual, determinación de las tendencias históricas del proceso de formación académica en la Universidad Autónoma

de Sinaloa y en la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, caracterización psicopedagógica y sociológica del proceso de formación académica, caracterización del contexto en el que se desarrolla la formación académica en la ETSM.

Etapas de modelación: Elaboración del modelo de gestión de calidad del proceso de formación académica integral de docentes en la ETSM, diseño del sistema de competencias y rasgos que deben caracterizar a los docentes que integran los cuerpos académicos, en correlación con los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos y los ejes de formación, elaboración de la estrategia para la gestión de la calidad en el procesos de formación académica integral.

Etapas de aplicación parcial de la estrategia: Aplicación parcial y evaluación en la variable de pertinencia para el desarrollo del Cuerpo Académico “Calidad en la Educación, Cultura y Valores”

Etapas factoperceptible

El problema, el objeto, el objetivo y el campo de acción contribuyeron a la determinación de tareas en la etapa factoperceptible en las que se caracterizó a la universidad mexicana actual, se identificaron las tendencias en la formación de los docentes de la ETSM, y se analizaron los referentes psicopedagógicos y sociológicos del proceso de formación académica.

En la *caracterización de la universidad mexicana actual* se analizaron datos y fundamentos referidos al contexto político social, al contexto de la educación superior mexicana y a la formación académica y científica de los docentes, desarrollando un análisis crítico hermenéutico, el cual contribuyo a enriquecer las argumentaciones siguientes: En el contexto político social destaca el racionalismo económico y la transición del estado benefactor a estado evaluador, que ha generado que la academia se supediten a los intereses del intercambio económico Chomsky (1997), Dieterich (1997) y Coraggio (1995). En el contexto de la educación superior mexicana destacan la evaluación y acre-

ditación predominantemente cuantitativos, cuyos indicadores promueven la simulación académica entre los docentes ANUIES (2001), Glazman (2001), SEP y CONAEVA (1990), Payán (1994), Martínez (1998). La formación académica y científica requiere de programas de formación docente que dinamicen la gestión de estos procesos desde los propios actores. Los cuerpos académicos constituyen un avance pero existe la necesidad de cualificar su desarrollo ANUIES (2001), SEP (2003), Magaña (1999).

El análisis histórico-lógico contribuyó a la identificación de las *tendencias históricas en la formación de los docentes de la ETSM* para confirmar la existencia de las insuficiencias que dan origen al problema de investigación y por lo tanto a su pertinencia.

En la *caracterización psico-pedagógica y sociológica* del proceso de formación académica se identificaron diversos enfoques, modelos y tendencias de la formación docente; este análisis contribuyó a concebir al profesor como un agente activo frente a los fenómenos educativos, desde una perspectiva crítica, reflexiva, humanista y hermenéutica; a visualizar un proceso formativo orientado por el desarrollo de competencias identificadas por las cualidades de compromiso, trascendencia y flexibilidad, a la universidad como un espacio de desarrollo del conocimiento que debe responder con argumentos e innovaciones científicas a las constantes transformaciones de la sociedad, sin el predominio de la lógica de mercado; los conceptos de calidad educativa, la excelencia universitaria y el proceso formativo orientado al desarrollo de competencias debe ser reconceptualizado en un sentido de trascendencia social: Gimeno (2002), Imbernón (1994), Manicas (2003), Díaz y Rigo (2002), Fuentes y Cruz (2004) Vygotsky (1987). Los procesos de formación académica de los docentes deben organizarse como *procesos socializados* que contemplen las interacciones de los sujetos desde *planos individuales y grupales*, en relación con las dependencias e instituciones universitarias Pearson (1996), Tecla (1999), Mead (1962), Vygotsky (1987), Ritzer, 1996, Díaz y Rigo (2002).

En los aspectos más relevantes de la caracterización organizacional del proceso de formación académica identificamos la necesaria gestión incluyente en dónde los cambios emerjan de los colectivos, de la participación consiente, con un sentido de gestión autónoma en los procesos de acreditación y evaluación sin perder de vista la definición clara de metas que impliquen el compromiso de los actores hacia la excelencia universitaria. La realización individual y social contribuye al desarrollo de metas comunes, por lo que la gestión de los procesos universitarios debe caracterizarse por *una gestión incluyente*. Ello implica que *el cambio emerja del colectivo*, consiente de emprenderlo, con voluntad que refleje la importancia de la comunicación y *propicie la participación* de todos los involucrados: Sander (1996), Ezpeleta y Furlan (2000), Fuentes (2000), K. Lewis en Stoner (2006), Robbins (2002). La excelencia universitaria representa los *estadios de máximo desarrollo*, se constituye en el mayor desafío, para lo cual la formación académica de los docentes ocupa un rol imprescindible a favor de cambios originados en el análisis de las situaciones reales que presenta la organización y de *la definición clara de metas que impliquen el compromiso de todos sus actores*: Risco (2005), Fuentes (2003), Readings (1997), Ibarra (2000), Munich (2001).

Para la caracterización del contexto de la formación académica se hicieron ejercicios de observación participante en el proceso de planeación estratégica en la ETSM mediante la incorporación a los grupos de discusión que condujeron a identificar las debilidades y fortalezas, las amenazas y oportunidades de la ETSM: *Debilidades*: in diferenciación de niveles de formación de los Trabajadores Sociales, jubilación, conflictos políticos, carencia de publicaciones, normatividad institucional. *Amenazas*: competencia global, altos estándares de evaluación y acreditación, política social restringida, rezago ante el desarrollo científico y tecnológico, subsidio restringido. *Fortalezas*: evaluación curricular continua, cuerpos académicos en formación, tendencia al compromiso institucional, prácticas

escolares y profesionales enriquecedoras, órganos de co-gobierno. *Oportunidades*: educación y formación de calidad, asumir una cultura de planeación y evaluación, financiamiento extraordinario a la educación superior, integración a redes nacionales e internacionales, intercambio con otras DES. En síntesis los retos institucionales ante las demandas del entorno y las potencialidades internas.

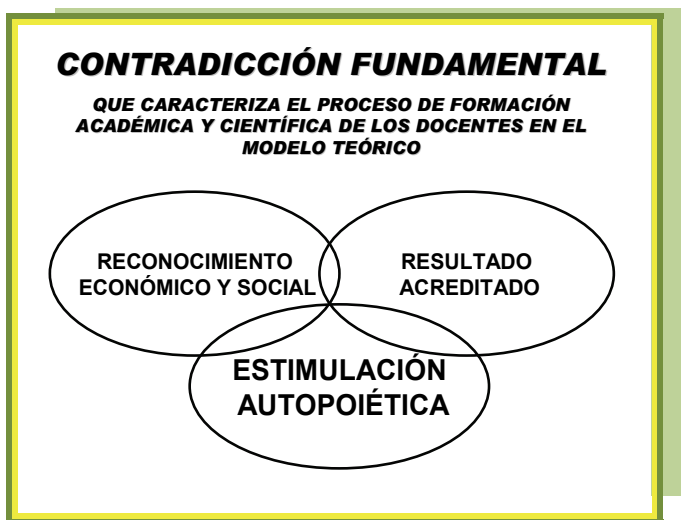
El desarrollo de las tareas científicas en esta primera etapa factoperceptibles y la utilización de los métodos de investigación, permitieron comprobar que la actualidad del tema abordado está en la significación que tiene para la educación superior mexicana y en particular para la UAS, satisfacer las demandas de formación integral de sus docentes, como una vía que los incorpore a la gestión del conocimiento, que aparece hoy en el sistema educativo íntimamente relacionado con los aprendizajes que responden a un entorno cambiante y acelerado, en correspondencia con la cualificación de los procesos de evaluación y acreditación que se llevan a cabo en dichas instituciones. A manera de conclusión se observa que dar sentido y significación a los procesos de formación docente para el desarrollo de los CA y la evaluación institucional requiere de una integración plena de los actores involucrados, de una gestión incluyente, en donde los individuos y los grupos interactúan activamente, generando cambios que emerjan del colectivo. El gráfico expresa de forma resumida el sistema de categorías que deviene del marco teórico y que constituye la base de la hipótesis de la investigación.

Etapas de modelación

La comprobación de la hipótesis condujo a las tareas científicas para la etapa de modelación que se concretaron en el modelo y la estrategia de gestión de la calidad del PFAI, el sistema de competencias y rasgos que deben caracterizar a los docentes. La caracterización del objeto reafirma el rol esencial del docente como actor activo, crítico y reflexivo, dinamizar

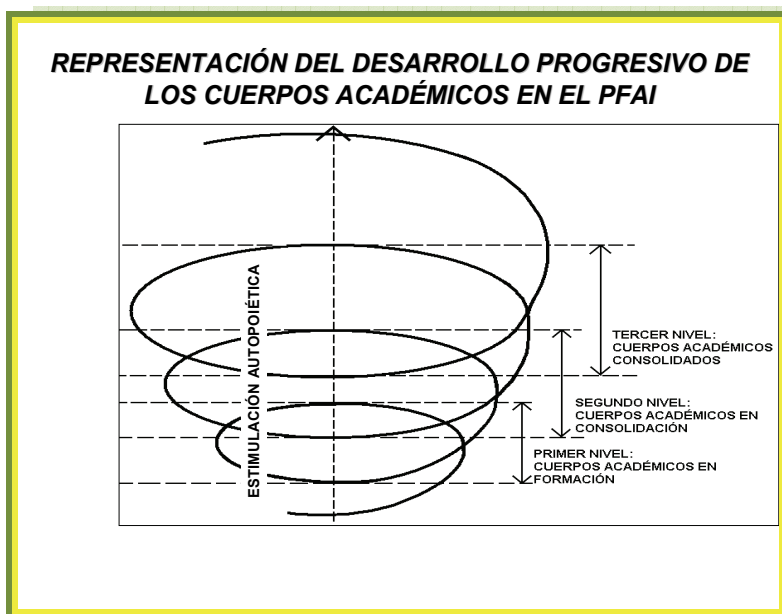
sus intereses e incorporarlos en una interrelación individuo, grupo e institución se concibe como determinante para una gestión de calidad en la formación integral.

Se identifico la contradicción fundamental que caracteriza el proceso de formación académica y científica de los docentes en el modelo teórico, dada entre el reconocimiento económico y social que reciben los docentes por sus logros individuales y el resultado acreditado como logro grupal e institucional, ha partir de la cual emerge la categoría estimulación autopoiética como síntesis superadora, es la esencial en la modelación del PFAI, es la que impulsa el movimiento y la superación cualitativa del conjunto de relaciones en cada uno de los eslabones del modelo.



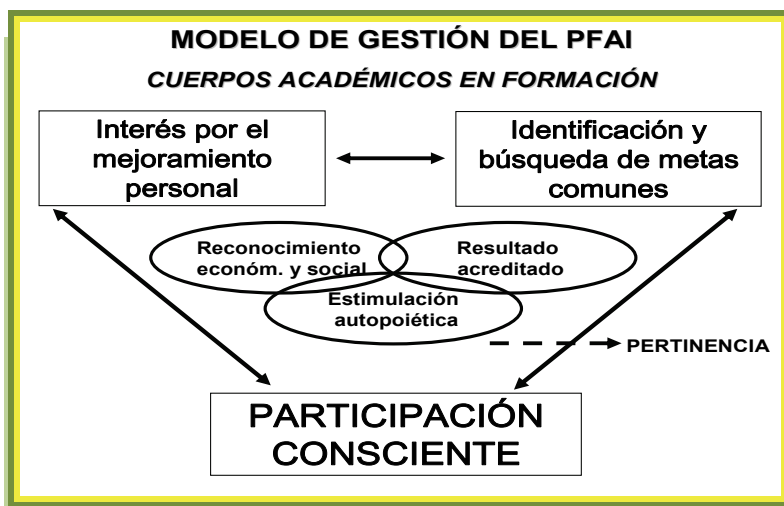
Esta contradicción fundamental dinamiza el desarrollo progresivo de los cuerpos académicos, la gráfica presentada a continuación, expresa el desarrollo de los cuerpos académicos en el PFAI, pretende en la comprensión de su dinámica contribuir a la explicación de ese movimiento progresivo de los cuerpos académicos hacia su consolidación, impulsados por la

estimulación autopoietica. Encierra en su movimiento el conjunto de relaciones dialécticas y procesos que se integran mediante la gestión de calidad: una concepción sistémica y coherente, generadora de sentido y significación, con una incorporación conciente y comprometida en equilibrio con las necesidades individuales, grupales e institucionales.



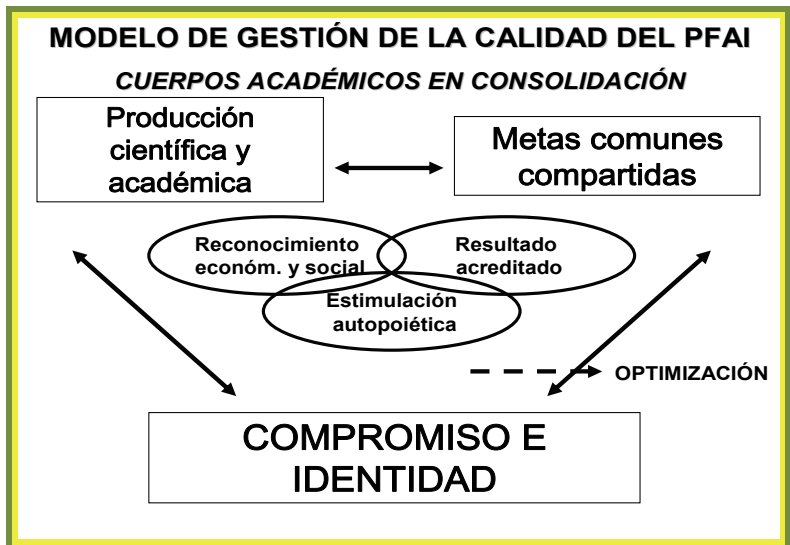
En el modelo teórico se integran tres eslabones en congruencia con los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos. *Primer eslabón:* CA en formación; participación conciente, individual y pertinente. Las relaciones que caracterizan a cada uno de los eslabones que integran el modelo provocan el avance progresivo de los docentes, en la medida que van alcanzando las competencias profesionales propias de cada nivel e identificación con los requerimientos y posibilidades de acreditación de los CA.

Por una parte se encuentra el interés por el mejoramiento académico caracterizado por un individualismo carente de visión institucional, como una expresión de la búsqueda del reconocimiento económico y social y por otra las exigencias del contexto, y la nueva estructura organizativa mediante el trabajo colegiado y de redes de los CA. Esta contradicción adquiere sentido propósitivo en los cuerpos académicos en formación a través de la interacción y el diálogo, dinamizados por la estimulación autopoiética en la medida en que los docentes alcanzan una *participación consciente* en las actividades del PFAI, de la incorporación de las aspiraciones personales en ideas con un sentido y significación compartida, conformando estilos de trabajo grupal.



El proceso adquiere pertinencia, por cuanto se logra una identificación de los docentes con su formación académica integral y se traduce en búsqueda de metas comunes; una participación consciente y pertinente al desarrollo de los cuerpos académicos en formación y a la institución, como condición primaria para garantizar una gestión de calidad.

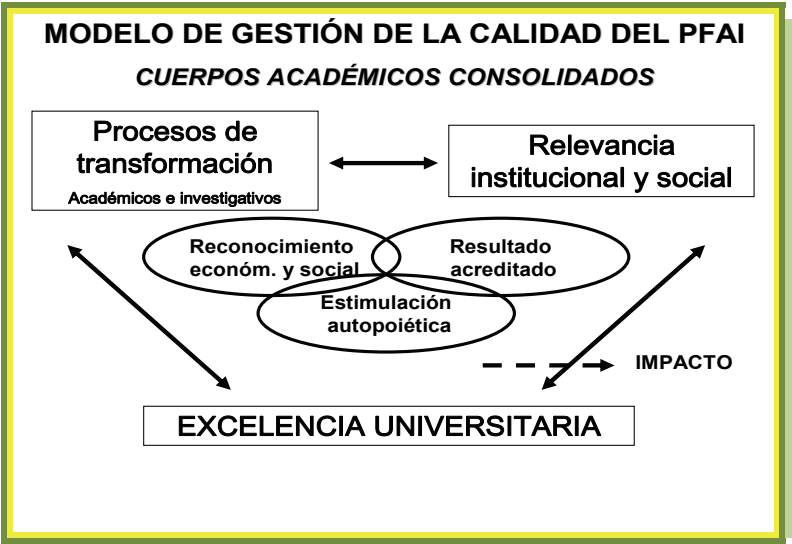
La interrelación del eslabón anterior genera una producción académica y científica incipiente, propiciadora de condiciones para que los cuerpos académicos en formación inicien su trayectoria hacia cuerpos académicos en consolidación: *segundo eslabón*: CA en consolidación; compromiso e identidad, grupal y óptimo. Sucesivamente se generan nuevas interacciones en las que se revela la contradicción entre la producción académica y científica y la necesidad de compartir metas comunes, que se supera en el *compromiso y la identidad*; la estimulación autopoietica favorece la comprensión de que el trabajo individual debe ceder espacio al trabajo grupal, en donde las experiencias, propósitos y líneas de trabajo se enriquecen y refuerzan los niveles de compromiso y responsabilidad con la institución. Las características de participación de los docentes y la visión que se adquiere a través del proceso, superan significativamente las prácticas dispersas e individualistas, con ello se optimizan los esfuerzos y recursos de la dependencia.



El compromiso y la identidad generan una transformación de los escenarios académicos y científicos en el marco endógeno de la institución que genera contradicción con los requerimientos de la internacionalización de las universidades, que para integrarse en este proceso requieren de relevancia institucional y social. La contradicción se revela en la tendencia a conservar los espacios tan pertinentes y óptimamente logrados, para trasladarlos a la crítica y escrutinio de otros universos científicos: *tercer eslabón*: CA consolidados; excelencia universitaria grupal con impacto. La contradicción se supera cualitativamente en la excelencia universitaria, entendida como el máximo grado de expresión de la calidad en el contexto educativo, como cualidad que precisa de parámetros y normas de comparación y diferenciación con otros contextos nacionales e internacionales; lo cual le confiere una mayor relevancia y reconocimiento a la producción académica y científica; le permite trascender e impactar favorablemente a la institución y a la sociedad a través de la atención a problemas científicos relevantes, objeto de los procesos investigativos. Los cuerpos académicos consolidados representan el máximo nivel de desarrollo en el PFAI, que se deriva de la estimulación autopoietica, al haber alcanzado indicadores y resultados que posibilitan la acreditación del cuerpo académico y la *excelencia universitaria*.

El modelo de gestión de la calidad del proceso de formación académica integral parte de la relación dialéctica entre el reconocimiento económico y social que reciben los individuos de la organización en la misma medida que contribuyen a que los resultados de la institución sean acreditables, relación que expresa una complementación en tanto ambas categorías se condicionan mutuamente, sin embargo, también son excluyentes porque ellas van distinguiendo en los diferentes eslabones del proceso, lo individual, lo grupal y lo institucional, de lo que emerge la estimulación autopoietica como cualidad que permite el planteamiento de nuevas metas de mayor alcance, concibiendo la trascendencia social de la universidad como aspira-

ción de amplia significación. Los referentes fundamentales de esta concepción están en los estudios acerca de los procesos formativos (Vygotsky), las interacciones individuales y sociales (Mead y Ritzer), la teoría de la acción (Pearson) y la teoría holístico configuracional (Fuentes).



El aporte teórico de la investigación se concreto en el modelo de gestión de la calidad para la formación académica integral de docentes, que deriva en un sistema de competencias profesionales diseñado a través de los ejes de formación (profesionalización disciplinaria, pedagógico/didáctico, investigación y vinculación a programas sociales) y los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos (en formación, en consolidación y consolidados): a partir del cual se diseña la estrategia para la gestión de la calidad, que fue configurando el aporte práctico, resultado de la interrelación entre los niveles de acreditación de los cuerpos académicos y las variables de la gestión de calidad del proceso: pertinencia, optimización e impacto a partir de concebir al docente como un ente trans-

formador de su realidad, con una participación conciente y un compromiso e identidad institucional que integra y fortalece sus intereses académicos personales con una visión institucional en la idea de consolidar sus cuerpos académicos y lograr la trascendencia social de la universidad.

Diseño de la estrategia

La concepción del proceso de formación académica integral y su gestión debe potenciar las interacciones entre los sujetos y los cuerpos académicos para provocar los cambios esperados en materia de evaluación y acreditación universitaria, en la perspectiva de integrar los planos individual, grupal e institucional para poder provocar las motivaciones necesarias en los docentes, para desarrollar un sentido social y profesional a su formación, a partir de las interacciones necesarias con los grupos a los que pertenecen, la formación académica integral de docentes universitarios reconoce el carácter reflexivo, crítico, humanista y hermenéutico de las acciones que se emprenden, proceso en el cual los docentes deben alcanzar una visión introspectiva y prospectiva (de las dimensiones contextuales y cognitivas) de su desarrollo académico y producción científica.

La necesidad de que los cuerpos académicos evolucionen desde la categoría del cuerpo académico en formación hasta la de cuerpo académico consolidado, requiere no sólo que los docentes adquieran condiciones de desarrollo profesional, sino que debe ser consecuencia de una sinergia entre los sujetos y los grupos en los cuales ellos se integran. El sistema de formación académica integral, representa un *proceso de conducción institucional* hacia el desarrollo de los cuerpos académicos y la acreditación, que adquiere sentido en la formación sistemática y permanente de los docentes, en el cual el profesor debe ser capaz de *identificar y ubicar las exigencias de su desarrollo académico e intelectual* y visualizar cómo y de qué manera se integra al *mejoramiento continuo de la institución*, ya no como un ente aislado de su contexto inmediato, sino como parte de una dinámica insti-

tucional que lo requiere, lo apoya, lo guía y lo fortalece; ello no sólo impacta su práctica docente sino que genera un proceso en el que deberá asumirse como un actor protagónico y comprometido.

Criterios aplicados en el diseño de la estrategia

La estrategia se concreta desde cuatro perspectivas que interactúan y se integran holísticamente para gestionar con calidad el PFAI: el modelo teórico, el sistema de competencias, la gestión de la calidad expresada mediante las variables de pertinencia, optimización e impacto, y los eslabones de proyección, implementación y evaluación/ acreditación los cuales modelan la gestión del proceso; sustentadas en las mismas se precisaron los valores institucionales, la misión y la visión al 2010, los objetivos en cada uno de los eslabones, las acciones para su cumplimiento con sus correspondientes indicadores de calidad.

CRITERIOS USADOS PARA EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA		
VARIABLES	ESLABONES	
	PROYECCIÓN	IMPLEMENTACIÓN
PERTINENCIA (Cuerpos académicos en formación)	• intereses y necesidades de formación • disposiciones a integrarse al proceso • metas que pueden resultar comunes • acciones de formación académica integral	participación consciente de todos los docentes, a favor de su crecimiento personal y profesional.
OPTIMIZACIÓN (Cuerpos académicos en consolidación)	• posibilidades de producción científica y académica • metas comunes compartidas en torno a las líneas • requerimientos y formas de participación • productos científicos y académicos que resultarán • alcances y compromisos institucionales • acciones de formación académica integral para cada uno de los docentes.	compromiso e identidad de todos los docentes, a favor de su crecimiento personal y profesional
IMPACTO (Cuerpos académicos consolidados)	• posibilidades de inserción en procesos de transformación académica e investigativa de los grupos de trabajo que integran los cuerpos académicos. • resultados científicos y académicos que resultarán del trabajo colectivo y las líneas de investigación. • acciones de formación académica integral para cada uno de los docentes.	excelencia universitaria alcanzada por los docentes y los grupos de trabajo en los cuales ellos están integrados en los programas derivados del proceso de formación académica integral.

Diseño del sistema de competencias a lograr en el PFAI

Los niveles de acreditación de los CA en formación en consolidación y consolidados; y los ejes de formación disciplinaria, pedagógico-didáctico, de investigación y de vinculación social que en su interrelación contribuyen a identificar las competencias y rasgos de competencia necesarias para la consolidación de los CA. En su interrelación reflejan grados de profundización del conocimiento diferenciados, hasta lograr competencias a nivel de expertos. El compromiso la trascendencia y la flexibilidad constituyen características inherentes a las competencias desarrolladas.

PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICA INTEGRAL			
EJES DE FORMACIÓN NIVELES DE INTEGRACIÓN	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
PROFESIONALIZACIÓN DISCIPLINARIA	DEMUESTRA LA COMPETENCIA PROFESIONAL	DEMUESTRA LA COMPETENCIA PROFESIONAL A NIVEL DE UN ESPECIALISTA	DEMUESTRA LA COMPETENCIA PROFESIONAL A NIVEL DE UN EXPERTO
PEDAGÓGICO – DIDÁCTICO	DEMUESTRA LA COMPETENCIA DOCENTE	DEMUESTRA LA COMPET. DOC. CON ÉNFASIS EN EL PERFEC. DEL PROC. FORMATIVO	DEMUESTRA LA COMP. DOC. CON ÉNFASIS EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA
INVESTIGACIÓN	DEMUESTRA LA COMPETENCIA INDAGATIVA	DEMUESTRA LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	DEMUESTRA LA COMPETENCIA INNOVATIVA
VINCULACIÓN SOCIAL	DEMUESTRA LA COMPETENCIA COMO SUPERVISOR DE PRÁCTICAS	DEMUESTRA LA COMPET. COMO DISEÑADOR DE PRÁCTICAS	DEMUESTRA LA COMP. COMO INTEGRADOR DE PROJ. SOC. E INSTITUC

DISEÑO DEL SISTEMA DE COMPETENCIAS A LOGRAR EN EL PFAI

NIVELES DE ACREDITACIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS	PRIMER NIVEL CUERPOS ACADÉMICOS EN FORMACIÓN	SEGUNDO NIVEL CUERPOS ACADÉMICOS EN CONSOLIDACIÓN	TERCER NIVEL CUERPOS ACADÉMICOS CONSOLIDADOS
COMPETENCIA GENERAL	Participan conscientemente en las actividades del proceso de formación académica integral demostrando interés por el mejoramiento profesional, las acciones científicas y académicas que han ido desarrollando en su vida profesional les permite identificar metas comunes en torno a las cuales se podrán emprender actividades de postgrado y proyectos de investigación que les permite lograr que más del 50% de los docentes adquieran el grado de maestría.	Demuestran compromiso e identidad con el proceso de formación académica integral, al tiempo que alcanzan una destacada producción científica y académica como resultado de trabajar en torno a metas compartidas, fundamentalmente proyectos de investigación que responden a problemas de gran significación científica, de forma que más del 50% de los docentes adquieran el grado de doctores.	Intervienen activamente en proceso de transformación académicos e investigativos, obteniendo resultados de relevancia institucional y social con lo cual favorecen el alcance de los criterios de excelencia universitaria y establecen importantes intercambios con otras instituciones dentro y fuera del país, con lo cual permiten que la universidad incremente su visibilidad nacional y hacia el extranjero, todos los docentes alcanzan el grado de doctores.

COMPETENCIAS EN LOS EJES DE PROFESIONALIZACIÓN DISCIPLINARIA, PEDAGÓGICO DIDÁCTICO, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN SOCIAL

Etapas de aplicación parcial de la estrategia: CA en formación “calidad en la educación, cultura y valores”

La estrategia por su propia naturaleza de proceso de modelación continua, permanente y trascendente para lograr la consolidación de los cuerpos académicos; se desarrolló en la variable pertinencia en los eslabones de proyección e implementación en el CA “Calidad en la Educación, Cultura y Valores” de la ETSM. **Eslabón de proyección** en las acciones realizadas en el eslabón de proyección para la sensibilización e identificación de las necesidades de formación, se utilizaron técnicas e instrumentos como la encuesta y el grupo de discusión que contribuyeron a una integración y participación activa de los integrantes del CA y a las propuestas de formación emanadas del propio grupo, identificando las metas comunes. **Eslabón de implementación** las acciones realizadas en el eslabón de implementación contribuyeron a precisar las metas comunes e iniciar el PFAI con pertinencia a los fines institucionales y a las necesidades individuales, generando con ello una integración conciente al proceso.

Primer taller: “Etapas de Sensibilización”

La información obtenida mediante la observación participante en los talleres de planeación en los años: 2001, 2002 y 2003, en la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán (expresados en los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional), contribuyeron a la construcción de la misión y la visión institucional, la identificación de fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, las unidades estratégicas para el desarrollo institucional, y la apropiación conceptual de los planteamientos del sistema nacional de educación superior; observando en los proyectos presentados que los objetivos, metas y estrategias no lograban reflejar una congruencia metodológica con la problemática identificada. Sin embargo los procesos reflexivos se constituyeron en una fuente de datos documentales y empí-

ricos para la reconstrucción e identificación de la problemática investigada e ir ubicando las contradicciones generadas; se constituyeron en una etapa fundamental para el esbozo inicial del modelo, por lo expresado documentalmente en los auto-diagnósticos, y por las interpretaciones del proceso, que tiene que ver con la interacción grupal, los intereses, la visión, las actitudes, compromisos, y el trabajo en equipo.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

ESLABÓN DE LA ESTRATEGIA	ACCIÓN DE LA ESTRATEGIA	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Eslabón de proyección	Diagnóstico, auto diagnóstico y autovaloración de las necesidades de formación en cada uno de los ejes. Sistematización de los resultados del diagnóstico, precisión e identificación de las necesidades de formación	Encuesta y grupo de discusión
	Sensibilización de las necesidades socio - educativas que demanda el entorno, la capacidad institucional de respuesta y el rol de cada uno de los docentes en esa perspectiva.	Taller de sensibilización (grupo de discusión)
	Presentación de la estrategia para la implementación del proceso de formación académica integral	Presentación de la estrategia para la implementación del proceso de formación académica integral Encuesta aplicada al finalizar el taller
	Presentación y análisis de los resultados del diagnóstico.	Presentación de los resultados del diagnóstico y prospectiva, análisis (grupo de discusión)
	Jerarquización y priorización de acciones de formación docente a mediano y a largo plazo, considerando el equilibrio entre las necesidades individuales y las necesidades institucionales	Reunión de trabajo para proyectar las acciones de formación (grupo de discusión)
	Elaboración de propuestas de formación académica sobre la base de los resultados de los talleres	Presentación de las acciones de formación académica integral

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

ESLABÓN DE LA ESTRATEGIA	ACCIÓN DE LA ESTRATEGIA	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Eslabón de implementación	Identificar y precisar las metas comunes que garanticen la contribución de la formación académica a la consolidación de los cuerpos académicos para su acreditación	Reestructuración de diseños de investigación de la Maestría con impacto al desarrollo Institucional Foro de análisis de la trayectoria del cuerpo académico Curso de metodología de acreditación y evaluación institucional
	Ejecutar acciones que garanticen que los docentes estén incorporados al sistema atendiendo las necesidades de formación identificadas en el diagnóstico elaborado por el cuerpo académico.	Seminario de orientación y asesoría para la terminación de las tesis de maestría Curso – taller de unidades didácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes Seminario de sistematización de prácticas escolares (grupo de discusión) Curso taller de redacción de textos científicos y de epistemología de las ciencias educativas
	Impulsar la participación en seminarios y foros donde los docentes expongan los resultados investigativos y académicos que van obteniendo para socializar y difundir los avances del proceso.	Coloquio de presentación de avances de investigación del CACECV Participación en congresos nacionales e internacionales
	Reconocer y estimular los resultados significativos que se van alcanzando, motivando para que los docentes vayan desarrollando de forma creciente la identificación y el compromiso con su formación académica	Entrega de constancias con valor curricular en cada uno de los cursos
	Entrega del programa y del presupuesto para desarrollar las acciones proyectadas del proceso de formación académica integral y desarrollo del Cuerpo Académico	Análisis del grado de desarrollo del CA Reprogramación del proceso de la formación académica integral

Las argumentaciones correspondientes al modelo fueron presentadas en un primer taller, con el propósito de sensibilizar al personal docente en torno a la dinámica del conocimiento, del sistema de educación superior y las necesidades de formación para el desarrollo institucional; es decir la contextualización y argumentación del modelo teórico.

Participaron 15 profesores, de un universo total de 52 profesores, el 28.8 %. El taller fue desarrollado en dos etapas: una de exposición y presentación gráfica de las argumentaciones del modelo, otra de reflexión, comentarios, interpretaciones y críticas a la propuesta.

Las reflexiones del grupo de discusión generaron expresiones tales como: “esto yo ya lo percibía, es más, lo sabía, pero no lo había percibido con esta claridad y como se presenta”; “me parece interesante lo expuesto, me hace reflexionar en torno al camino tan largo que tendremos que recorrer para alcanzar la acreditación, eso me preocupa y me genera incertidumbre”; “considero que requerimos de algo que nos motive más allá de lo cotidiano, y estamos atrasados por eso, no hemos logrado entender que es lo que pasa fuera de la escuela, ni lo que tenemos que hacer, o a lo mejor sí pero nos hacemos patos”; “lo que se ha expuesto no sólo da cuenta del proceso metodológico utilizado, que es muy importante para nosotros los maestrantes, me gustaría que se expusiera en la maestría, pero además nos lleva a reflexionar de cómo estamos en la escuela de trabajo social en el contexto de las escuelas y universidades a nivel general”; “para mí es muy triste ver reflejada mi escuela en un panorama general, y ver que estamos rezagados, que requerimos dar un mayor impulso a lo que queremos como escuela y como profesión, y bueno esto no se construye sólo”; “lo que se expresa en el diagnóstico es válido, pero no creo que estemos en cero, considero que existen cosas muy valiosas y muy importantes que rescatar en cuanto a lo que hacemos, pero no lo hacemos, necesitamos hacerlo”; “pues lo de los cuerpos académicos, creo que ya todos sabemos que tenemos que hacerlo, pero creo que falta información, porque en realidad, al menos los de asignatura no sabemos cómo o por qué es eso, ahora puedo entender que es parte de los requisitos para la acreditación, pero me falta todavía”; “porque si en el PIFI se ha identificado un problema la jubilación, porque nos cierran tanto la puerta y nos ponen tantos obstáculos a los de nuevo ingreso, es algo que también se debe considerar, queremos crecer, queremos ser igual o mejor que ustedes, y si nos dicen cómo es mucho mejor para todos, porque no perdemos tiempo”; “todos los días hacemos investigación, en las prácticas, en las materias que llevamos en el servicio social,

pero no tenemos algo más organizado que la haga más productiva”; “es como si tuviéramos gente capacitada con maestrías y doctorados pero no se nota el trabajo que hacen para la escuela, a lo mejor porque no nos apoyamos, creo que podemos hacer algo, tendríamos que pensarlo entre todos, para que nadie se sienta desplazado”; “bueno, pero yo creo que no sólo es decisión, sino que requiere de un trabajo constante, considero este un buen punto de partida, de cierta manera ya nos están diciendo cómo estamos, qué es lo que se requiere de nosotros, pero todavía falta cómo le vamos a hacer para lograrlo tanto como profesores como directivos”; “pues sí, se hacen prácticas en todos los grados pero una idea concreta de que es lo que aportamos en donde hacemos la práctica no queda claro, como tampoco el tipo de convenio y colaboración que establecemos, finalmente no se hace nada productivo, que trascienda, sólo cuestiones rutinarias”; “creo que es verdad, hay muchos maestros que no saben ni siquiera utilizar la pizarra, hace mucho tiempo que nos formamos con técnicas pedagógicas que a lo mejor ya ni se usan, pero al menos con eso y la experiencia de dar clases ya nos defendemos y no echamos a perder a los muchachos, pero la gente nueva, en su mayoría no sabe nada de eso”; “yo voy a opinar en primer lugar como director, la verdad es que uno llega a estos espacios, pero por muy preparado que esté académicamente, cómo que falta algo, como ésto que nos acabas de compartir. Nos dicen hay que hacer PIFI, hacemos PIFI, tenemos que hacer proyecto para FOMES, y lo hacemos; pero creo que hace falta entender la lógica en que esto se integra al contexto de la universidad y de lo que requerimos para ser productores de conocimiento científico, de lo que en esencia se pretende con toda esta dinámica, en la que estamos involucrados y de la que a veces desconocemos muchas cosas. Como maestro de esta escuela quiero decirles que nos faltan muchas cosas por hacer, ya en el diagnóstico vemos cómo estamos”; “cada año estamos con la zozobra del PIFI y a última hora lo hacemos carrerea-

dos, porque lo tenemos que entregar, pero realmente lo que hacemos ¿está respondiendo a los problemas que hemos identificado?, después de esto me surgen muchas dudas e inquietudes en relación con eso”; “la escuela va a tener muchos doctores y muchos maestros en ciencias, que nos falta titularnos, en la medida en que esto se concrete, es en la medida en que se va a consolidar la escuela”; “en este panorama que se nos presenta nos vemos lejos para alcanzar los requisitos de la acreditación, pero si nos comparamos con otras escuelas, al menos en la zona creo que no estamos tan mal en el ambiente de la UAS, entonces no es problema sólo de las escuelas, es problema de la UAS en general”; “estos planteamientos constituyen una fundamentación que da claridad a la problemática y la perspectiva de la universidad en los tiempos actuales”; “es importante que todos los maestros de la escuela conozcan esto, no lo debemos dejar en el contexto de este grupo, la argumentación para el modelo que se presenta está fundamentada, es necesario que se socialice”.

El taller propicio una visión institucional contextualizada, en la que los participantes visualizaron sus necesidades de formación en el contexto de los requerimientos para la producción científica que se encontraba difusa, visualizaron el rol a jugar en el desarrollo de la escuela y de la profesión, generando una idea inicial de los compromisos personales vinculados a los institucionales, identifican la necesidad de involucrar en esta perspectiva a todos los docentes, los maestros de asignatura de ingreso reciente requirieron ser incorporados en la perspectiva de atender el problema de jubilación, se manifiesta la necesidad de una organización más clara y sistemática por parte de los directivos, se refrenda la necesidad de socialización de la información, se expresan inquietudes y preocupaciones de los participantes por una gestión para el logro de los propósitos institucionales, se devela una preocupación no sólo por la organización interna de la ETSM, sino además por la vinculación externa con otros sectores sociales.

Dar a conocer la información sistematizada en la etapa factoperceptible del proceso investigativo, generó un ambiente de reflexión cualitativamente superior en el nivel de profundidad y conceptualización de los talleres desarrollados durante la planeación estratégica. Los análisis desarrollados en el grupo de discusión, las resistencias presentadas y la actitud de desconcierto ante los requerimientos de la educación superior contribuyeron al fortalecimiento de la hipótesis, y a la determinación de las tareas para dar continuidad al proceso.

Segundo taller: “Etapas de identidad e incorporación a la Estrategia”

El modelo reelaborado y la estrategia para su implementación a partir de las observaciones e indicadores del primer taller, fue presentada en el segundo taller denominado “identidad e incorporación a la estrategia”, el cual constó de tres etapas: la primera de análisis de las premisas teóricas del modelo de gestión del proceso de formación académica integral, la segunda de presentación de la estrategia diseñada para la gestión del proceso de formación académica integral, y la tercera de aplicación de un cuestionario tendiente a obtener información con indicadores precisos en torno a los propósitos del taller y de la estrategia en su totalidad.

En este segundo taller participaron 15 académicos el 25 % de la planta docente, el objetivo fue la identificación de las necesidades de formación tanto en lo individual como en lo institucional, fueron presentados los indicadores de calidad, la propuesta de desarrollo de los cuerpos académicos en interrelación con los ejes de formación académica integral, se invitó a los participantes a expresar sus apreciaciones y conclusiones en relación a la propuesta, concluyendo esta etapa con la aplicación de un cuestionario.

Se sistematizó la información de la discusión grupal a partir de los indicadores surgidos en la propia dinámica: participación individual e institucional, ubicación de la estrategia en el

contexto, compromiso e identidad institucional, reflexión de la gestión, generalización, impacto y concreción de la estrategia.

Participación Individual e institucional: “normalmente los profesores se dedican a la familia y al trabajo, y la investigación no se atiende como parte del trabajo; es necesario que nos vayamos involucrando porque me ubico en esta nueva estrategia”; “me genera muchas dudas, muchos compromisos, muchas inquietudes, mi proyecto de tesis está encaminado a esto, entonces retomo infinidad de elementos de manera personal para mi crecimiento en la maestría, para el proyecto que yo estoy trabajando me va encaminando, me ha dado más elementos que lo que estoy haciendo y lo que busco va encaminado en este sentido”; “para mí es un orgullo ser parte de esta escuela, todos hemos detectado las necesidades que tiene la escuela, de alguna manera el PIFI nos ha hecho reflexionar; pero hoy veo concretado lo que se debe hacer y cómo hacer, y se identifican las cosas que faltan; identifico las cosas que faltan para completar mi formación”; “lo importante de este trabajo es cómo los docentes nos identificamos en el proceso, identificamos los compromisos que esperamos poder asumir”.

La reflexión trasciende el plano de lo individual, generando una visión de integración entre lo individual y lo institucional: “nos deja una gran reflexión porque esto es hacia dónde debemos caminar, muy interesante, con este trabajo clarificamos cómo el docente se puede dedicar a hacer investigaciones que verdaderamente impacten, no tomándolo como un proyecto individual, sino haciendo cosas que la escuela necesita para mejorar el nivel de nuestros estudiantes”; “pienso que después de haber analizado la estrategia, los maestrantes ubicaremos con mayor claridad el establecimiento de nuestros aportes a la escuela, y nos va dando una idea más clara de cómo caminar hacia la acreditación”; “a partir de aquí vamos a poder irnos capacitando y superando para llegar a los cuerpos académicos consolidados, porque todos debemos entender que es un proceso diferente, los cuerpos académicos darán la oportunidad

de intercambiar para construir el proceso juntos, y superar las actitudes individualistas”; “la escuela es nuestra y estamos los que nos tocó estar en la base, y están los de ingreso reciente, que continúan después que nosotros, un modelo asumido nos lleva a construir o a desaparecer; depende de quién lo implemente, no como persona sino como parte de un colectivo; y eso me da una idea del nivel de madurez que debemos tener para apoyar la propuesta, y este trabajo exige de nosotros integrarnos, no a través de las igualdades sino de las diferencias. Es cuestión de compromiso de todos para cambiar a la Universidad”.

Se compartió una visión vinculada a los procesos institucionales y las necesidades de formación de los participantes. “En las variables y ejes ya me fui ubicando en los niveles y creo que el primero está por concretarse; a partir de las competencias que se han ido adquiriendo en la maestría, me reconozco ya dentro del primer nivel de los cuerpos académicos”; “considero que el modelo y la estrategia me da respuesta a una interrogante que siempre me he hecho, ¿cómo desarrollar el trabajo social? esta perspectiva es una forma de arribar a ella”.

Se generan expresiones que visualizan una tendencia hacia el compromiso y la identidad institucional. “Esta estrategia nos deja con una profunda reflexión porque somos parte de un equipo académico de la escuela, con esta propuesta asumimos otro compromiso que concretar, tenemos muchos retos y hay que hacer precisiones por dónde le vamos a entrar”; “ahora sé qué debo hacer y cómo le voy hacer, para lograr mi estabilidad laboral, los requisitos en función de la integralidad, del desarrollo de los cuerpos académicos, la disposición al trabajo conjunto y mi incorporación a este nuevo proyecto”; “lo más importante de este trabajo es que aprendemos, porque hoy yo aprendí de ustedes, porque estamos sumando, y porque nos permite ir a trabajar y a descubrir qué debemos hacer desde el plano individual y desde el plano global, estamos hablando de un individuo y de una institución; estamos contribuyendo con

un proceso profesional que nos lleva a desarrollarnos en todos los aspectos, que nos lleva a todos y a cada uno de nosotros dentro de uno, dos, tres, cuatro años a entender que nuestra profesión se ha desarrollado, que no estamos en la crisis, que no estamos en situaciones problemáticas, que las superamos, que somos un colectivo; que la educación; como dicen los proyectos de globalización debe de fomentar hábitos nuevos , que no debemos sustentarla en cosas viejas, debemos empezar por nosotros, de lo mío y de lo nuestro. El proyecto permite entender esto”; “creo que esto nos impacta y nos impone nuevos retos y visiones, por otro lado de manera personal me ubico, no desligo mi proyecto de tesis, sino para aprovechar mi trabajo cotidiano, lo cual no es trabajar de más sino cambiar el sentido y ritmo de mi trabajo cotidiano, el tiempo debe organizarse en función de una visión institucional”; “lo que hoy nos compartes, lo que estás trabajando no es un trabajo personal, es un trabajo que atiende la esencia de la ETSM y de la universidad y que responde a las políticas nacionales e internacionales, entonces quienes nos opongamos nos estamos negando al adelanto personal y de la escuela, no queremos mover nuestras estructuras mentales, pero yo pienso que todos debemos pensar en la manera más adecuada para contribuir”. Se identificó a la necesidad de una visión institucional sistemática y coherente que debe sustentar toda gestión de calidad. “En lo particular, considero que este trabajo no es producto de un doctorado, es producto de una experiencia y una búsqueda en la escuela de muchos años, como supervisora, como maestra, como coordinadora académica, como coordinadora del servicio social, como responsable de planeación, si yo cuando fui directora hubiera tenido una visión de esta naturaleza, mi gestión hubiera sido mejor, con una propuesta y una formación más integral, no con respuestas inmedatistas a las necesidades de la escuela”

Se desarrolló una visión prospectiva de la viabilidad y el posible impacto favorable de la estrategia en un plazo mediano:

“este modelo me parece, muy, muy importante y muy trascendental para el desarrollo de la escuela, yo creo que la escuela va a despuntar con esto, es a lo que muchos hemos aspirado, yo desde estudiante y creo que es lo que hace falta para que sea la punta de lanza de algo mucho más grande, creo yo que el Trabajo Social dentro de la localidad va a despuntar de una manera más adecuada, que va a impactar socialmente”; “este modelo nos va a dar mucho, mucho para la institución, ya dependerá de los equipos y características, dependerá de la manera de cómo ellos se integran tenemos que hacerlo, ya, ya; evidentemente esto contribuye al aprendizaje, urge tener fechas, acciones concretas ya”; “este nuevo modelo y su estrategia impactaría mucho, tanto a la escuela como a la universidad, lo importante es que saliera de aquí, que se den cuenta de dónde está cada uno de los profesores, qué es lo que tienen, qué es lo que han hecho y visualicen la necesidad de trabajar en equipo, aprovechar todas las experiencias que han pasado para darle continuidad, es algo que se ve espectacular y va a impactar no sólo a la escuela sino a la sociedad; quisiera ver cómo realizarlo en otro escenario”, “considero que este es un trabajo no sólo para la ETSM, yo creo que la universidad debe darse cuenta que en nuestra escuela hay gente que sabe de esto y debe generalizarse”; “en lo personal, como directora del Instituto Sinaloense de la Educación para los Adultos, y como todavía parte de esta escuela, tenía dificultades para estar aquí, para participar en el taller por los eventos y compromisos que tengo, pero sabía que esto me iba a dejar mucho, y no me equivoqué, me dejó mucho más de lo que en realidad esperaba, mientras se hacían las lecturas y los comentarios yo me ubiqué en la realidad de él instituto, con lo que yo hago y lo fui relacionando, creo que con algunas adecuaciones esto es factible implementarlo. Llevo muchos años en esta escuela me siento, soy parte de ella, si esto empieza se va a desarrollar bien y tanto los docentes como los alumnos, vamos a tener

mayores oportunidades todos, la verdad no visualicé la trascendencia de esto, me siento afortunada de estar aquí”.

Entre las apreciaciones y conclusiones vertidas con relación a la estrategia se encuentran las siguientes: Los docentes lograron identificarse de manera personal en la estrategia, utilizando retomando las premisas analizadas que sustentan el modelo y aplicando sus conceptualizaciones; se logró en la reflexión trascender el plano de lo individual, generando una visión de integración entre lo individual y lo institucional; se compartió una visión vinculada a los procesos institucionales y las necesidades de formación de los participantes; se generaron expresiones y actitudes tendientes al compromiso y la identidad institucional; se identificó la necesidad de una visión institucional sistemática y coherente que debe sustentar toda gestión de calidad; se desarrolló una visión prospectiva de la viabilidad y el posible impacto favorable de la estrategia en un plazo mediano; en el mismo sentido de proyecto de la estrategia se planteó la posibilidad de compartir la experiencia en otros ámbitos educativos; se rescata la viabilidad de la estrategia en términos de los recursos obtenidos en su planteamiento como parte del PIFI.

En términos generales, se observa la validación inmediata, entre los participantes de la congruencia entre las necesidades individuales y los compromisos institucionales a partir de los análisis y los elementos vertidos durante el taller. Las interpretaciones del modelo presentado fueron objeto de reflexiones a un nivel de apropiación cognoscitiva, por lo que su contenido no generó discusiones de carácter teórico.

Se aplicaron 15 cuestionarios al finalizar el taller, la antigüedad promedio en la ETSM de los encuestados es de 8 años, se observa heterogeneidad entre la antigüedad y roles de los participantes.

El 100 % considero que la visión institucional generada a través del modelo es excelente, así como excelente el impacto del modelo en la dinámica institucional, que la estrategia con-

tiene todos los elementos necesarios para proyectar la formación de los docentes en la perspectiva de la evaluación y la acreditación institucional. El 93.3 % asegura que el sistema propuesto ofrece una satisfacción a sus necesidades personales e institucionales para el desarrollo de la ETSM. El 86.7 % aseguró que las competencias identificadas en el proceso de desarrollo de los cuerpos académicos, clarifican su nivel de participación y compromiso en el sistema de formación académica integral, considero excelente el sistema de formación académica integral propuesto. El 80 % afirmo que la estrategia de ser aplicada contribuiría a potenciar el desarrollo de la ETSM, considerando necesaria su formación académica progresiva para el logro de la acreditación; identificaron su rol y sus retos individuales e institucionales en el sistema propuesto, afirman que el sistema incorpora a todos los docentes potenciando sus capacidades para el desarrollo académico e intelectual, consideran que la estrategia planteada y el sistema propuesto son viables de aplicarse. El 73.3 % aseguraron haber Identificado sus necesidades de mejoramiento en el sistema de formación propuesto; para el 60 % modelo y la estrategia son considerados como pertinentes en función de las condiciones y necesidades de la ETSM. La visión institucional de la estrategia, el impacto y los elementos contenidos para proyectar la formación de los docentes, se consideran como validas y pertinentes, los participantes consideran que el sistema propuesto tiende a lograr el equilibrio entre las necesidades individuales, de la escuela, de la universidad y del contexto.

Aplicación parcial de la estrategia

La aplicación parcial de la estrategia dio continuidad al proceso con la aplicación de un cuestionario tendiente a generar reflexiones para un auto-diagnóstico prospectivo individual, grupal e institucional.

Prospectiva individual los datos obtenidos destaca las diferencias en edad no son significativas, sí lo es la antigüedad y

por ende la experiencia académica y docente; lo que revela la necesidad de un proceso de formación que atienda el problema de la jubilación, que rescate la experiencia de unos, guíe el desarrollo profesional de los otros y satisfaga las necesidades de formación individuales. Los ejes de formación de profesionalización disciplinaria y pedagógico didáctico son en los cuales los profesores se sienten más fortalecidos. Es evidente que los ejes que requieren de un mayor reforzamiento son el de investigación y el de vinculación.

Prospectiva grupal del cuerpo académico se observa en la información obtenida una baja eficiencia terminal en el postgrado; lo que nos indica la necesidad de reforzar el área de investigación, la formación disciplinaria en el eje de trabajo social debe ser reforzada con postgrado ya que constituye el núcleo básico de formación en torno al cual deben ser integrados los otros ejes.

El proceso de formación académica integral debe garantizar el conocimiento del desarrollo de los cuerpos académicos para su consolidación, integrados al quehacer académico; lo que indica que aún queda mucho por hacer en el desarrollo y formación de los docentes en la perspectiva de un cuerpo académico consolidado. Se observan dificultades para la reflexión de los indicadores de desarrollo de los CA, notándose dispersión, confusión y repetición en las respuestas, expresando un desconocimiento del sentido y significación en el contexto de la planeación estratégica.

Los profesores coinciden en la necesidad del mejoramiento y superación académica lo que cualifica positivamente; para los propósitos de la estrategia; el diagnóstico y las posibilidades de desarrollo institucional.

Prospectiva institucional Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, los profesores tiene una idea no muy profunda de los requerimientos sistema de educación superior y del contexto a la ETSM; se requiere consolidar la visión institucional, a través

del proceso de formación académica integral u otras estrategias pertinentes que garanticen la visión institucional.

Los profesores en los objetivos y metas expresados reafirman la idea de mejoramiento académico continuo, indicativo del logro de una de las premisas que sustentan la estrategia, la participación conciente y transformadora. Sin embargo debemos hacer notar la incongruencia metodológica entre los objetivos y metas que plantearon lo que nos llevo a detectar la necesidad, incorporar la planeación estratégica como parte de la formación.

Se percibe en la información obtenida un compromiso institucional incondicional significativo hacia las tareas del cuerpo académico por parte de los profesores, la cuarta parte asume un compromiso condicionado a sus posibilidades y capacidades individuales sin negar su participación activa, indicador positivo para el desarrollo de la estrategia, se visualiza como necesaria la participación individual, aún sin arribar al propósito de la acreditación de manera explícita.

Se observa ya una trascendencia de los planos individual y grupal en los compromisos que se espera asuman los directivos, estos se centran en logros académicos, es necesario resaltar en las respuestas dadas la preocupación por que la racionalidad política no predomine por sobre la académica.

La información obtenida sistematizada en cuadros y graficas fue presentada en el taller de discusión grupal. La visión personal implicó un diagnóstico que condujo al docente a reflexionar en torno a sus limitaciones y potencialidades, en quienes son, dónde están, como se visualizan en el futuro, como referencia inicial y necesaria para lograr la participación. El ejercicio contribuyo a generar un ambiente de disposición, al auto valorarse en los ejes de formación y verse reflejados en el diagnóstico presentado, los profesores lograron identificar sus necesidades y los aspectos formativos a reforzar.

Las temáticas abordadas: conceptualización de los cuerpos académicos, los niveles y requerimientos de los cuerpos aca-

démicos en el proceso de consolidación, la relación entre el cuerpo académico y los procesos de acreditación institucional condujeron a fortalecer la visión institucional en la perspectiva de la acreditación.

Los compromisos que los docentes hicieron en prospectiva; en lo individual, con el cuerpo académico y la ETSM, genero la visión personal, grupal e institucional hacia el futuro, hacia la necesidad de formarse y e ir produciendo académicamente, lo que no sólo lo favorece a él, sino que contribuye a la consolidación del cuerpo académico e impacta a la institución.

Los análisis generados en el grupo de discusión, contribuyeron a la identificación de criterios para priorizar jerárquicamente las acciones y compromisos de formación docente, a mediano y largo plazo, considerando el equilibrio entre las necesidades individuales y las necesidades institucionales que se plantearon en forma conjunta, ccondiciones cognitivas y volitivas no exentas de las contradicciones generadas en la priorización de acciones a partir de la dificultad de superar la racionalidad individual, en pro de favorecer la racionalidad grupal/institucional.

En base a los intereses de mejoramiento personal manifestados por los docentes y la búsqueda e identificación de metas comunes se propusieron de acciones para la implementación de la estrategia tales como: reestructuración de diseños de investigación de los maestrantes con impacto al desarrollo Institucional, foro de trayectoria del cuerpo académico, curso de metodología del Sistema Nacional de Acreditación, seminario de orientación y asesoría para la terminación de tesis de maestría, curso-taller de unidades didácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, seminario de sistematización de prácticas escolares (grupo de discusión), curso taller de redacción de textos científicos y de epistemología de las ciencias educativas, coloquio de presentación de proyectos de investigación del CACECV, participación en congresos nacionales e internacionales, entrega de constancias con valor curricular en cada

uno de los cursos, elaboración del documento análisis del grado de desarrollo del CA, reprogramación del PFAI.

Este conjunto de acciones se desarrollaron en el marco de un ambiente institucional en el que los directivos no compartieron la visión, enfrentándose el CA a un sinnúmero de limitaciones (espacios físicos para el trabajo colectivo, flexibilización de horarios, reconocimiento institucional de las acciones; entre otros); propias de la concepción tradicionalmente ejercida en el ámbito universitario en dónde la racionalidad académica aún no predomina.

Conclusión general

1. La evaluación institucional en la lógica del estado, de mejoramiento de los procesos universitarios, enfatiza en el cambio de las organizaciones; rescatando el sentido de gestión autónoma que ello implica. Los programas de estímulos al personal académico y los cuerpos académicos, constituyen escenarios para estimular el trabajo de los docentes, en articulación con resultados grupales e institucionales, que en interacción, se conviertan en recursos motivantes a favor de que los docentes se involucren y participen en los procesos de evaluación y acreditación.

2. Los referentes teóricos y los estudios fácticos, contribuyeron a identificar los indicadores para la *formación académica integral*, a partir de las interacciones individuo-grupo en las relaciones sociales y del rol de los cuerpos académicos (institucionalizados en las universidades públicas mexicanas), como dinamizadores del accionar profesional en las universidades. En este sentido la formación académica de los docentes interrelaciona los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos se logró la modelación de estos niveles como *estadios de desarrollo del proceso de formación académica integral*, a partir de concebir que las interacciones sistemáticamente configuradas promueven el avance progresivo de los docentes, en la medida que se van desarrollando competencias profesionales en cada nivel,

en la perspectiva de consolidación de los cuerpos académicos. Constituyendo la *estimulación autopoietica* el eje impulsor del proceso, definida como la síntesis de la relación entre el reconocimiento económico y social que reciben los docentes, por sus logros individuales vinculados al reconocimiento de los resultados grupales e institucionales.

3. El aporte teórico, expresado en *el modelo de la gestión de la calidad del proceso de formación académica integral*, parte de la relación dialéctica entre el reconocimiento económico y social que reciben los docentes, en la medida en que contribuyen con su producción académica y científica con resultados acreditables a la institución, relación complementaria en tanto ambas (reconocimiento individual y acreditación institucional), se condicionan mutuamente, a la vez son excluyentes porque van distinguiendo en los eslabones del proceso: lo individual, lo grupal y lo institucional; de donde emerge la estimulación autopoietica, como cualidad que produce metas de mayor alcance, teniendo la excelencia universitaria como aspiración de amplia significación. El *aporte teórico* se complementa con el diseño de competencias y rasgos de competencias a desarrollar en cada uno de los ejes de formación (profesionalización disciplinaria, pedagógico/didáctico, investigación y vinculación a programas sociales) en interrelación con los niveles de acreditación de los cuerpos académicos, lo cual fundamenta la estrategia para la gestión de la calidad, la cual se erige como *aporte práctico*.

4. Los Cuerpos Académicos (CA) en formación, son dinamizados por la estimulación autopoietica para alcanzar una *participación consciente*. En los CA en consolidación, los docentes van generando un *compromiso e identidad* a partir de las interacciones en la concepción de la estimulación autopoietica. Los CA consolidados representan el máximo nivel de desarrollo de las estructuras organizativas del personal docente al haber alcanzado los indicadores que caracterizan la *excelencia universitaria*, lo cual confiere a la formación académica integral de los

docentes un nivel de productividad pertinente, vinculación, y compromiso social que posibilita el reconocimiento del cuerpo académico como consolidado. Los niveles o estadios fueron representados por las categorías (*participación consciente, compromiso e identidad y excelencia universitaria*) que definieron la estimulación autopoietica que se da en las interacciones individuo-grupo-institución.

5. La modelación de este proceso a partir de las concepciones teórico-metodológicas de la Teoría Holística, permitió la comprensión e interpretación de los rasgos esenciales del proceso y el diseño de los instrumentos que hicieron posible su contrastación empírica. Tanto el diseño de la estrategia como la determinación del sistema de competencias a formar en los docentes, son construcciones de alto valor instrumental que avalan el modelo de gestión de la calidad del proceso de formación académica integral, que aunque diseñado expresamente según las condiciones de la ETSM, UAS, adquiere *capacidad de ser generalizado* por cuanto sus categorías y relaciones son aplicables a cualquier proceso de formación de docentes universitarios, de ahí su carácter esencial.

6. La *aplicabilidad de la estrategia*, confirma la validez teórica del modelo a través de su aplicación parcial en el cuerpo académico “Calidad en la Educación Cultura y Valores” (CACECV) y a la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán. Los métodos de la investigación cualitativa utilizados permitieron evaluar el fortalecimiento de la visión del proceso de formación académica integral en la perspectiva de la acreditación, expresada en un compromiso institucional significativo hacia las tareas del cuerpo académico, generando condiciones positivas para el desarrollo de la estrategia. Las acciones estratégicas desarrolladas condujeron a la apropiación por los participantes, de una visión clara de los problemas y retos institucionales. La interacción del grupo en los talleres, el ejercicio de auto evaluación y prospectiva así como la propuesta de una formación académica integral, ha permitido a los inte-

grantes del cuerpo académico apropiarse, dar sentido y significación en su contexto al desarrollo del cuerpo académico, manifestándose un interés por superar los esfuerzos individuales y aislados.

7. La valoración del grado de desarrollo del cuerpo académico, después del proceso seguido a través de las acciones de proyección e implementación de la estrategia en esta primera variable, nos confirma la pertinencia lograda en la gestión de calidad del proceso de formación académica integral, la motivación y la estimulación autopoietica expresada en la participación consciente de los profesores del cuerpo académico, nos conducen a la generación de condiciones que favorecen la obtención de grados académicos, compromisos de productividad académica y científica, impulso a la actividad investigativa, compromisos que de concretarse y generar los apoyos institucionales requeridos, permitirán elevar indicadores para ser evaluado como un cuerpo académico en consolidación. La aplicación parcial de la estrategia permite afirmar que la misma ha provocado un crecimiento académico-personal de los integrantes y colaboradores del cuerpo académico, con lo cual se elevan los niveles de desempeño de los docentes y se dinamizan las estructuras organizativas de la escuela.

Referencias bibliográficas

Aboites, Hugo. Viento del norte, TLC y privatización de la educación superior en México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Ed. Plaza y Valdez. México, 1997.

Aguerrondo, Inés. Formación docente: desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 8; Secretaría de un Educación Pública. México, 2003.

Álvarez, Tostado Carlos. Platiquemos de la calidad de la educación. Editado por la Universidad Autónoma de Sinaloa. México, Culiacán Sinaloa, 1991

ANUIES. La Universidad Mexicana en el Umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones. Ensayos: Premio ANUIES 1997. Ed. ANUIES. México, Junio 1998

ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. México, 2001.

ANUIES. Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior, en Revista de la Educación Superior, No. 73, Enero-Marzo. ANUIES México 1990.

ANUIES. Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. Serie Investigaciones, Colección Biblioteca de la Educación Superior. México, 2000.

ANUIES. Calidad e internacionalización en la educación superior. Serie Investigaciones, Colección Biblioteca de la Educación Superior. México, 2001.

ANUIES. La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. México, 2000.

ANUIES. Evaluación del desempeño del personal Académico; análisis y propuesta de metodología básica. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones. Editorial ANUIES. México, Julio 2000.

Barnett, Ronald. Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad. Colección Educación y conocimiento. Ediciones Pomares, S.A. Barcelona, España, 2002.

Braslavsky, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En Revista

Iberoamericana de Educación No. 19 Formación Docente. Enero-Abril, 1999.

Castoriadis, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución. Volumen 2, Tusquest número 34. Barcelona, 1975, 1989.

Coraggio, José Luis y Rosa María Torres. La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.

De la Orden. Evaluación del desempeño del personal Académico; análisis y propuesta de metodología básica. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones. Editorial ANUIES. México, Julio, 2000.

Díaz Barriga, Frida y Marco A. Rigo. “Formación docente y educación basada en competencias”. En Formación de competencias y certificación profesional. Coordinadora: M. de los Ángeles Valle F. UNAM, 2002.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlan (compiladores). La gestión pedagógica de la escuela. Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio. Editorial Correo de la UNESCO. S/F.

Fuentes, Homero. La teoría holístico configuracional. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Mayo, 2004

Fuentes H. y Silvia Cruz B. Una concepción curricular basada en la formación de competencias. Monografía. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente, Cuba, 2004.

Fuentes H., Alejandro Estrabao y Tania Macías. La universidad y su gestión: una mirada dialéctico-holística. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente, Cuba, 2004.

González Casanova, P. (coord.): La universidad ante el espejo de la excelencia, en Juegos Organizacionales. UAM, México 1998.

Maldonado, Alma. Los Organismos Internacionales y la educación en México, el caso de la educación superior y el Banco de México. Revista Perfiles Educativos, No. 87, Enero-Marzo, 2000. México, 2000.

Martínez Romo, Sergio. Planeación y evaluación de la universidad pública en México, UAM-X, México 1993.

Medina, Viedas Jorge. Primero la Universidad, la Universidad primero. Primer Informe. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa 1982.

Méndez Pacheco, Teresa; Ángel Díaz Barriga (coordinadores). Evaluación académica. Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 2003.

Moreno, Lizárraga David. Primer informe de labores 1989-1990. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa 1990.

_____. Segundo informe de labores 1990-1991. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa 1991.

_____. Tercer informe de labores 1991-1992. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa 1992.

_____. Cuarto informe de labores 1992-1993. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa 1993.

Munich, Galindo Lourdes. Más allá de la excelencia y de la calidad total. México Trillas, 2da. Edición. México, 1998.

Risco de Domínguez, Graciela. Formación Básica y Formulación General en una Estructura Curricular por Competencias en Concilium Rectorum, Revista de la Asociación Nacional de Rectores del Perú, Año 3. Enero 2005.

Rocha Moya, Rubén. Primer informe 1993-1994. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. Junio, 1994.

_____. Segundo informe 1994-1995. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. Junio, 1995.

_____. Tercer informe 1995-1996. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. Junio, 1996.

_____. Cuarto informe 1996-1997. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. Junio, 1994.

Ruiz Nápoles, Pablo. El papel de la universidad pública en la sociedad del conocimiento. UNAM. México, S/F.

SEP/ANUIES. Programa Nacional de Educación superior. México, 1985.

_____. Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de educación superior, México, 1996

SEP. Programa Nacional de Posgrado, modernización educativa. SEP, México, 1991.

_____. Programa de fortalecimiento institucional (PIFI 3.0) por la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior. México, 2003.

Stoner, J; Freeman, R; Gilbert, D. Administration. Prentice Hall. México, 1996.

Tecla, Alfredo y Edwards Mortera F. Educación a distancia orden y caos: aspectos de la posmodernidad. Ediciones Taller Abierto. Sociedad Cooperativa de Producción. México, Mayo, 1999.

Tedesco, Juan Carlos. Las nuevas orientaciones para las estrategias y políticas de educación, ciencia y tecnología. Citado por: J. Labastida; G. Valenti y L. Villa Lever Educación, ciencia y tecnología; los nuevos desafíos para América Latina. Editorial UNAM. México, 1993.

Tristá Pérez, Boris. La administración académica y el nuevo rol de los directivos universitarios. Administración y academia. CEPES-UH. Cuba, 1998.

Universidad Autónoma de Sinaloa. Documentos básicos para la planeación estratégica. PADIUAS 2001-2005. Culiacán, Sinaloa, 2002.

Vega, Miranda. Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI. Acción universitaria y los retos del siglo XXI. En: Monografias.com Consulta: Julio, 2000.

Vygotsky, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba, 1987.

NOTAS SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: EL LUGAR DE LA OBSERVACIÓN, LA LECTURA Y EL CAMPO DE IMPLICACIÓN

Raúl René Villamil Uriarte

“Cuando yo uso una palabra –dijo Humpty Dumpty en tono apabullantemente despreciativo– significa exactamente lo que yo elijo que signifique, ni más ni menos. –La cuestión es –dijo Alicia– si puede hacer usted que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes. –La cuestión es –contestó Humpty Dumpty– quién es aquí el maestro; eso es todo”.

Alicia al otro lado del espejo.⁶

Bocetos y trazos para un horizonte de visibilidad

En la investigación de los problemas de conocimiento social, una zona desconcertante es la opacidad que caracteriza este proceso. Las figuras de la percepción que se ponen en juego durante el tiempo, lugar y espacio que define la necesidad de saber, son generalmente zonas de sombra, penumbras, pliegues e intersticios que dificultan entender la naturaleza y las dimensiones de subjetividad que construyen al objeto de investigación al asignarle sentido.

La realidad, si es tal, es uno de tantos registros que fijan un clivaje de sentido al lugar del observador en el terreno. El sistema de representaciones que se desencadena en el sujeto que

⁶ Carrol. L. Alicia en el país de las maravillas. Al otro lado del espejo.(1992) Ed. Cátedra. Madrid. España.

investiga desde esta perspectiva es un mundo de acontecimientos del cual forma parte, dentro del cual se encuentra fuertemente implicado. No se puede no estar implicado, esto no lo decide el investigador, ya que es el terreno el que lo toma y lo hace hablar, reaccionar, perturbarse, defenderse, proyectarse, transferir o salir corriendo, ya que en la investigación social el objeto de investigación es humano, es un grupo, es una comunidad, es una institución habitada por actores. Por tanto así como nosotros los observamos, ellos nos ven.

Históricamente, el tortuoso camino que ha seguido la técnica de la observación, para convertirse en un método de investigación merece un comentario especial en este escrito, ya que la dificultad de construir una mirada dentro del campo de observación, es central para pensar en la posibilidad de preguntarse: ¿Qué relaciones establece el investigador transferencialmente⁷, con lo que construye como objeto de la acción de investigar? ¿Con el poder de indagación de lo que puede ver, conocer o con lo que religiosamente cree saber? ¿Cuáles son los límites del análisis de la transferencia y en qué momento epistemológico se politiza para convertirse en campo de implicación? Entonces ¿Qué diablos investiga el sujeto?

⁷ “Transferencia: en un marco de referencia puramente cognitivo, una reacción de transferencia corresponde más o menos a una transferencia de saber, tal y como se entiende en la teoría del aprendizaje y Contratransferencia: La suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente (el observador de su objeto) y la reacción ante el que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías, por lo general infantiles.”Devereux. G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento humano (1985) Ed SXXI. México. P. 69 y 70.

Ver, mirar y observar en la investigación social

“Y para que ojos, si falta inventar lo que hay que mirar”

Antonin Artaud

Desde esta tentativa, ver, mirar y observar son parte del proceso de construcción del acontecimiento que se intenta conocer, de los modos de asignar valor, claridad, explicación y afirmación de lo que los ojos y la escucha registran en el terreno de investigación como hechos perceptuales.

Aunque el ver, nos remite a la supremacía de uno de los sentidos sobre los demás, en el mundo de la cultura y de la sobreproducción de la imagen, ya desde la biología y de la anatomía del ojo, de la óptica, del acto reflejo de los seres humanos, el ver es una alerta de la capacidad de sobrevivencia y de la autoprotección ante el riesgo. El poder ver nos inscribe en el mundo de las imágenes visuales y de su metamorfosis delirantes en continuo movimiento, en esa gestalt que se va elaborando desde el nacimiento y que enseña al ojo a distinguir entre figura y fondo, entre lo más importante de lo menos importante.

Poder ver como origen de la imagen

Aunque todo origen es mítico, poder ver es la génesis de la mirada, lo que al mismo tiempo, nos remite a una organización social de la arquitectura del espacio, a sus puntos de fuga, del caos que permanentemente intenta ser dominado por el orden institucionalizado de lo normativo.

El poder ver, implica una compleja ecuación entre estructuras físicas, fenómenos emocionales y sistemas cognitivos, en el ajuste que el ojo hace para incursionar en el mundo del lente micro, macro, televisivo, cinematográfico, virtual o telescópico, en donde se encuentran fuertemente involucrados dispositivos como la pupila, el cristalino, la retina y el nervio óptico, en el

intento de darle sentido a la desorganización-reorganización de las referencias que aporta la representación de lo que vemos.

El ver es así mismo, la antesala de la mirada, de la deducción y de la inferencia de los lugares vacíos, de los espacios en blanco, del horizonte de percepción de lo que el ojo no alcanza a comprender por sí mismo, en la misma acción de ver.

La visión está, ya desde la sola recepción de imagen, sometida a una organización social de los objetos, a zonas de alta densidad histórica, a sistemas de significaciones imaginarias, a tendencias y desviaciones de contrastes y texturas, a opacidades y transparencias, como dicen los surrealistas, el ojo piensa. "...los espectadores no fabrican sus imágenes mentales a partir de lo que es dado de modo inmediato para que vean, sino a partir de sus recuerdos, como en su infancia, rellenando por sí mismos los blancos con imágenes que crean *a posteriori*"⁸

Entonces, pasando al proceso de construcción de la mirada, Paul Virilio (1997) invoca la percepción de la extrañeza, de la diversidad de tiempos y de imágenes de la cosa, que permanentemente cambia de comportamiento ante los ojos, que se esconde y aparece desde sus diversos ángulos en el horizonte de visibilidad. La mirada está habitada de recuerdos, de duelos y de un impulso por atribuir sentido a lo no visto antes, por el sujeto o por la sociedad. Pero también, en el fondo, la mirada decodifica los abismos, los acantilados y desfiladeros que invitan a la pérdida de sentido, a la muerte. Cuestión vital en el mundo de las imágenes, que tiende a ser llenado por nuestros traumas infantiles, por nuestros miedos a la oscuridad, a los espacios abiertos, a las alturas, a la soledad, a la indefensión, trabajo de la mirada preñada por la melancolía. Todo esto, en la misma retina de los ojos.

En efecto ¿cuál es el verdadero árbol? ¿El percibido cuando se está detenido, y del que puede detallarse visualmente cada una de sus ramas, cada una de sus hojas, o el percibido en el

⁸ Virilio. P. La máquina de la visión.(1989).Ed. Cátedra. Madrid. España. p 12-13.

desfile estroboscópico del parabrisas del auto, o aún, en la extraña ventanilla televisual? “⁹

El verdadero árbol está tocado íntimamente por la velocidad, por la codicia de los ojos que más que dejar de ver, ahora no cesan de mirarlo todo. La mirada se subvierte en su ojo intervenido y se instala en la capacidad de almacenar imágenes en detrimento de su contenido.

La mirada intervenida por el corte de la navaja

La mirada es como el hombre que afila una navaja de afeitar, mientras una nube filosa rasga la luna y del mismo modo, el arma blanca secciona la retina de un ojo y satura de hechos de sangre, la fantasía del espectador. Esta escena es al mismo tiempo, la mirada de máquinas deseantes de violencia, de terror que inunda la escena primaria en tiempo real. La paranoia de Salvador Dalí y el pesimismo de Luis Buñuel no nos dejarán mentir.¹⁰

La mirada es en sí misma un lenguaje no verbal, es una producción incesante de símbolos y anclajes con los modos de producción subjetiva de imágenes. La mirada está cargada de prejuicios, de defensas contra la ansiedad y el caos, de ilusiones y delirios que coinciden en un punto armónico del imaginario social, trata de ser objetiva.

“...la mirada, su organización espacio-temporal, preceden al gesto, a la palabra, a su coordinación en el conocer, reconocer, hacer conocer, en tanto que imágenes de nuestro pensamiento, de nuestras funciones cognitivas que ignoran la pasividad.”¹¹

Mirar significa estar, incorporarse o desincorporarse, abrir, cerrar y enfocar el angular para tener una visión de conjunto, seleccionar, clasificar, o negar las cualidades del objeto y sus

⁹ Virilio. P. La velocidad de la liberación. (1997) Ed. Manantial. Buenos Aires. Argentina. p 119.

¹⁰ Dalí y Buñuel El Perro Andaluz (1929) película surrealista.

¹¹ Virilio. P La máquina de la visión (1989). Ed. Cátedra Madrid. España. p 17.

excepciones, para dejar como insignificante eventos visuales que en su relación con el inconsciente se portan en el visillo de los ojos, como rastros, como huellas de sentido, que en momentos altamente significativos, pueden potencializar estas insignificancias, para darles un valor central y en ocasiones ignominioso.

La observación como institución de la visibilidad

En otra dimensión, pero al mismo tiempo, la observación nos remite al imaginario social que afecta el sentido común de lo real. En un primer momento este proceso de conocimiento está determinado por el dispositivo que produce lo que se desea consciente o inconscientemente observar.

Entonces es la institución de la visibilidad y de la imagen, la que institucionaliza, en el solo acto de observar, el estado de cosas a indagar, sus vínculos, las interferencias entre fuerzas y ritmos contradictorios, elimina las zonas de roce entre similitudes y diferencias, que suceden en y ante el observador, lo que tiene una consecuencia devastadora, tanto en el peso específico de la sistematización, como en la parsimonia que produce el método para ordenar y desactivar los objetos que se investigan, sometidos a una serie de demandas y encargos del quehacer social del sujeto que interviene en el objeto y que desde estas derivas, trabajan con objetos sin movimiento, sin relaciones con sus campos de significación, aislados de sus contextos de producción y descubrimiento, en fin, la institución del método trabaja con objetos muertos.

La institución en este caso, es lo que echa a andar el proceso de conocer mediante la mirada, es el proceso de observación ante el evento a indagar. La observación es un campo de visibilidad y de producción de subjetivación, tiende a clasificar, a cuantificar, a interpretar y a darle peso conceptual a lo que se percibe en consonancia con lo que se escucha, para poder demostrarlo en el campo de lo visible y en el terreno de lo conocido. Para que el observador pueda decir: ¡Y yo veo esto!

Aquí una cuestión central es ¿Quién encarga? ¿Y cuáles son las demandas que moldean la observación, cuando no se hace una lectura de las mismas? ¿Desde dónde se configura el lugar del observador sobre terreno? ¿Qué campo de subjetividad se diseña, se desdibuja o se reformula cuando las premisas de la investigación fracasan, ante las respuestas de terreno?

La lectura de la situación en el campo de lo observable

“La institución permite sobrevivir a la psique, pero le impone la forma social del individuo, proponiéndole e imponiéndole otra fuente y otra modalidad de sentido: la significación imaginaria social y la identificación mediatizada en relación con ella y con sus articulaciones, o sea, la posibilidad de referirlo todo a ella”¹²

Este nivel del proceso de tratar de hacer inteligible lo que se observa, requiere de la elaboración de una “lectura de la situación”.¹³ El concepto es una estrategia de investigación, que se sitúa entre fronteras y territorios de conocimiento, ante el fracaso del concepto de análisis de los datos observados. Ya que esta palabra, proviene de la Química y quiere decir “distinción y separación de las partes, en elementos simples constitutivos de un compuesto”¹⁴. Pero ni en esta ciencia dura, se ha podido aislar y conseguir la utopía de un elemento realmente simple y puro, ya que todos los componentes de un compuesto tiene impurezas, alteraciones, fragmentos y residuos de otros elementos. De hecho la necesidad en las Ciencias Sociales de encontrar elementos epistemológicamente simples, sin contaminación de otros, de manera implícita emana un vaho que apesta a racismo. ¿Se acuerdan de la pureza de la raza?

¹² Castoriadis.C.Los Dominios del Hombre. Las encrucijadas del laberinto.(1998) Ed. Gedisa. Barcelona. España.

¹³ Villamil.R.El concepto de lectura de la situación en Ciencias Sociales.(1995-96) Rev.Revuelta. Ed.. UJED. No 20 y 21. Durango. México.

¹⁴ Diccionario de la Real Academia Española.(2000)2 Volúmenes. Ed. Espasa Calpe.S.A. Madrid.España.

Entonces, la palabra más adecuada para las ciencias sociales, en este sentido, puede ser la de “lectura de la situación a observar”, como se plantea más arriba, ya que todo observador interpreta, codifica y descifra un sistema de símbolos, que involucran el lugar del observador en la producción del conocimiento social. En este dispositivo de observación, el corpus teórico, las reglas del método, la institución del saber para la cual se escribe y la creación y elaboración de relatos, narrativas y datos de la autobiografía, se encuentran en fuerte interferencia con lo observable del terreno.

Esto es, la lectura del fenómeno observado, se realiza dentro del mismo campo de subjetivación que afecta al objeto y al sujeto, de tal modo, que lo que se privilegia para la inteligibilidad del fenómeno, no es el objeto de investigación elaborado por el sujeto, ni la subjetividad del sujeto que investiga, sino la relación dialógica, el intercambio de mundos simbólicos distintos y la capacidad de tolerarlo.

Requiere de una visión crítica ante la institución del saber-poder que mandata y hegemoniza el modo de interpretación de lo que se mira y escucha en el terreno. Lo observable es un ejercicio permanente de estar en la situación, de estar presente, de poder construir una automirada que le permita al sujeto verse en acción. Que le permita poder inferir como se ve él, desde fuera de la situación en la que interviene, como provoca y es perturbado por las respuestas de terreno. El investigador necesita de una herramienta que apele a su vida personal, a los datos de su biografía y que pueda atemperar el momento de perturbación que le devuelve el terreno como resultado de su intervención.

El ejercicio de estar en situación, de saber del campo de implicación que detona el terreno ante la presencia del investigador, de la dinámica transferencial que se pone en marcha, de la proyección y mecanismos de defensa y de la ansiedad ante la amenaza del terreno, a su vez, necesitan de una actitud de investigación que ensanche las fronteras del conocimiento disci-

plinario, que se trabaje epistémicamente entre los límites y fronteras de los corpus teóricos, para que se incluya la tensión y el desorden que atrae la diferencia y sus modelos de alteración no complementarios con la explicación del fenómeno que se investiga.

La lectura de la situación de lo observado, es una metáfora que implica poder leer la realidad como un texto, con sus entrelneas, con sus silencios, con sus no dichos expresamente por el autor. Con esas frases que se escriben para decir otras cosas diferentes a las enunciadas, con ese “te digo Juan para que entiendas Pedro”, con esas palabras del mundo de lo siniestro que no se pueden simbolizar, que no se pueden pasar a la palabra y se aparece el diablo.

La lectura de la situación como escrituras que se sueltan en la desinhibición de un diario secreto, pero que se autocensuran en el libro para los demás. O que las castra la institución del saber, como un ritual de paso, para que puedan ser aceptadas en la comunidad científica, con sus pre-textos, intertextos y fuera de texto.

Sabemos de la intrascendencia de las metodologías inter, trans y multidisciplinarias, que no dejan de ser sumatorias de especializaciones, que nunca pierden sus territorios de influencia, sus dominios de producción de sentido y sus objetos de estudio que defienden a capa y espada como propiedad privada. De tal forma que, lo único que queda, es la creación de lecturas en la indisciplina, como una forma de tratar de desmontar estos edificios conceptuales, que instituyen una sola manera de ver el mundo, hegemonizada por la determinación absoluta de lo que debe de ser.

La lectura de la situación parte de un proyecto utópico, por la posibilidad de lograr de lo imposible lo posible, en términos de visibilidad y comprensión del mundo convulsionado que nos tocó habitar. Esta propuesta metodológica, trata de construir campos de conceptos útiles, para la reflexión de las preguntas de ¿qué estamos investigando y para qué? ¿Quién en-

carga y cuáles son las demandas? Bajo la premisa de qué tenemos el derecho de poner en duda todo lo que existe, con una mentalidad rizomática.

La noción de cerco y autopoiesis

En el ámbito de la investigación social, un aspecto que toma especial interés, es la noción de cerco. A partir de la afirmación de que toda sociedad se crea a sí misma y por tanto crea un mundo propio, está es la deducción de Cornelius Castoriadis en su pensamiento sobre la autonomía y ante la obra de Francisco Valera y Humberto Maturana.¹⁵

El descubrimiento de la noción de cerco, en la que ambos autores, demuestran que la idea tradicional, que dominaba en las ciencias de la naturaleza, en relación a que todo organismo vivo sobre la faz de la tierra desarrolla un mecanismo de *adaptación* al ambiente, para asegurar su sobrevivencia mediante esta función vital. No obstante el descubrimiento que fascina a Cornelio Castoriadis, es la capacidad que tienen los seres vivos, de no solo adaptarse al medio, sino la capacidad y potencia de *transformar* el medio natural a imagen y semejanza de sí mismos. (un ser para sí)

Tal intervención en el medio, se da a la manera de un *cerco*, que además provee de un campo que defiende y protege al organismo de las amenazas del medio exterior. Este dispositivo posibilita la alteración del mundo natural desde el inicio de la vida, como condición básica de creación y recreación del tiempo, del lugar y del espacio que posibilite la existencia. Reproducción de las condiciones necesarias del Bios y creación permanente de formas nuevas.

Un ser para sí, autocentrado en su conservación y reproducción, en una resistencia a la muerte por principio y en per-

¹⁵ Castoriadis. C. La insignificancia y la imaginación. Diálogos..(2002) Ed. Mínima Trotta. Madrid. España. Francisco Varela Biólogo chileno (1946-2001) Humberto Maturana. Biólogo Chileno (1928)

manente invención de su futuro. Vida que en su estar sobre la corteza de la tierra, se opone a depender exclusivamente de las condiciones de su exterioridad como ley de permanencia. Haciendo de su interioridad un motor de potencia y de creación de lo que está por venir.

Así la autocreación es un magma permanente e incesante de significaciones imaginarias, ante las fuerzas externas de sometimiento y control de lo ya dado. Ante la institución del movimiento que permanentemente se niega y se autonomiza. Ya desde la primera célula, hasta la hipercomplejidad de los movimientos sociales de resistencia al poder, la autopoiesis consiste entonces en tomar en las propias manos, el proceso social, en el que se está implicado y que se experimenta como ajeno, como externo, para reinventarlo.

La noción de cerco entonces indaga sobre el origen de nuestro punto de vista, como una creación socio-histórica, como una ruptura que se origina en la Antigua Grecia, fractura sobre la cual cabalga el concepto de autonomía, ya no solo como *cerco* sino como *apertura*.

Desde este punto de vista el cerco es la primera institución del modo de ver el mundo, que a su vez es *lectura de la diversidad* y complejización del fenómeno de observación en un ejercicio de autonomía y producción de lo nuevo.

Aquí la representación social¹⁶ adquiere una importancia esencial, ya que deja de ser exclusivamente para el pensamiento funcionalista, una fotografía del exterior, falseada, estática y deteriorada, para convertirse en creación de una imagen del mundo.

¹⁶ La discusión sobre la representación individual y social es cada vez más importante para la comprensión de los procesos de subjetivación. La noción de representación tiene que ver con un corte en el sujeto que le da su individualidad y sus propias formas de ser sujeto. La representación social está en fuerte tensión con los sistemas de significaciones imaginarias, que redefine de manera más compleja este concepto.

A la manera de una cosmovisión que se construye en el vislumbre de la mirada, en la acústica estruendosa del silencio que perturba el oído, en la sensación de los olores que remiten al recuerdo de la casa de la abuela, en la reinterpretación continua de la memoria y el olvido del tacto, en ese discurso cinematográfico del deseo que sabe a sexo.

Lectura de lo que se mira desde una trinchera, desde la resistencia a la muerte, en la erupción de las ganas de darle sentido a la existencia, en el laberinto de la confusión que nos marca la distancia entre el que observa e investiga y el otro que nos conmueve, nos hace hablar y también nos ve.

La pasión en la investigación

“Prefiero a los hombres que se pierden en su pasión, que a aquellos que han perdido la pasión” “La analítica de las pasiones y sus políticas es, paralelamente, una lógica encarnada de lo imaginario y la restitución de sus registros a todos los ámbitos de los que fue expurgada.”¹⁷

Si como decía George Devereaux(1977) “toda investigación es autopertinente a nivel del inconsciente”,¹⁸ la pasión es el gran tema por el interés, la participación y la transferencia del investigador con su objeto. Si no hay pasión no existe objeto a descubrir, ya que el que investiga en un primer momento, lo motiva aquello que le interesa saber de sí mismo. Como duda ontológica, como fijación infantil, como resultado simbólico de traumas, como esa necesidad impostergable de perderse y confundirse con el objeto, en una fascinación autoerótica que intenta convertirse en un proceso narcisista del sujeto.

La pasión es la fuente de creación, de movimiento y de confusión ante todo lo que perturba del hecho de investigar, ante la negación de las certezas, ante la búsqueda de respuestas

¹⁷ Kaminsky G. Spinoza: La política de las pasiones (1990).Ed. Gedisa. Barcelona. España.. p27.

¹⁸ Devereux. G De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.(1977) Ed. SXXI. México. p190

que sostengan la ansiedad de la aflicción que emana el no saber sobre sí mismo.

Toda investigación empieza con preguntas personales, con intenciones inconscientes de escudriñar roperos, armarios, cajas en el closet, con esa emoción morbosa de leer diarios y cartas guardadas celosamente en lugares que todos saben que son inaccesibles. La investigación sigue la intuición oscura de la pasión, con imágenes emocionales que generan molestia, desasosiego, impotencia y dolor.

Pero, no obstante, mientras se avanza en la investigación, se buscan referentes, se indagan resquicios, se mira debajo de las puertas, se ensaya con llaveros infames para tratar de entrar en el ojo de la cerradura, para abrir puertas que nos conduzcan a quién sabe dónde, mientras tanto, se revuelven sábanas y humores añejos o recién humedecidos, en busca de algo que permita tener un signo, un dato, algo que nos convenza de no claudicar en el intento y sobre todo, para colmar la insatisfacción del no saber exactamente qué realmente estamos buscando.

El viaje en sus tropiezos y fracasos, nos alienta a que se encuentren y construyan soportes emocionales, la pasión que anima, se vuelve relevante cuando baña de sentido las preocupaciones de los demás, y sigue derroteros y vicisitudes histórico-sociales que generan adeptos, es entonces que el delirio de inicio, ante los lectores y seguidores, se convierte en teoría. Porque logra darle forma y sentido a las preguntas y preocupaciones que animan a los otros.

La pasión deviene en una reflexión de la colectividad, se energiza, se potencia y estalla en la imantación de la masa.

En este punto, la participación en las cosas que suceden en el mundo es uno de los grandes temas spinozianos, actuar en la repetición, tomar parte, es imitar, en la copia del diseño original, pero con un interdicto, ir más allá de los destinos del alma, es recibir el don del demonio, esto es dejarse llevar en la acción de participar por la pasión.

“Todo comienza, así parece, con el problema platónico de la participación. Platón presentaba a título de hipótesis,, varios esquemas de participación: participar es tomar parte; pero también es imitar, y aún, es recibir de un demonio”¹⁹

En esta tesitura, participación y política de las pasiones se encuentran en un mundo de experiencia y conocimiento, en pos de un saber. Intentamos conocer el mundo que nos habita, que nos seduce, que nos perturba, que nos conmueve y todo esto, es política y generación de sentido, en los objetos que manipulamos y que nos seducen como un don demoníaco. ¿Y la objetividad?

Tal vez solo podemos hablar de un intento de deslinde, entre el objeto, el sujeto y las múltiples producciones de subjetividad que lo denuncian como objeto de deseo, como relación dialógica. La objetividad entonces, surge como consenso, como dispositivo de producción de verdad, como estrategia social de articulación de lo cuantitativo con lo cualitativo, como una versión del poder que nos dice que esto es así y no de otra manera, porque es objetivo, lo que aborta toda posibilidad de error.

La pasión entonces, no deja de trastocar senderos subversivos guardados en secreto a los líos amorosos. La pasión encubre las fugas nocturnas a los callejones empedrados de la melancolía. Nos conduce irremediabilmente, a encontronazos con la imagen especular del otro que soy yo mismo, proyectado en el prójimo que no me reconoce como tal.

La investigación recorre estos vasos comunicantes de la subjetividad y del mundo pasional, en permanente búsqueda de lo real, de la verdad, de lo objetivo, en esa necedad morbosa de poder comprobar muchas veces, cada que se repita el evento, en la obsesión, de que por más variaciones y distorsiones el efecto de la pasión sobre el mundo material, siempre da los mismos resultados. Pero ante la explosión de las pasiones

¹⁹ Deleuze.G. Spinoza y el problema de la expresión.(1975) Ed. Muchnik Editores. Barcelona. España. p 164

en la creación imaginaria de lo ya dado ¿se puede pensar en el mismo resultado? Aunque toda expresión de las pasiones, también crea su inframundo de servidumbre y de vinculación enfermiza, con esa perversión de llegar a amar lo que más se odia.

Es tal vez un vínculo que raya con el Síndrome de Estocolmo²⁰ que marca una relación obscena con lo que más se desea y con lo que más se teme. Tal vez esta sea una de las marcas indelebles de la pasión por investigar, la contradicción de los afectos encontrados, amor y odio, atracción y rechazo, fascinación y repulsión de aquello que es la vida y que por ende se imprime en lo que deseamos saber.

Campo de implicación y cuestión política

“Sentir es estar implicado en algo”²¹.

Implicarse se refiere a ser sospechoso, estar involucrado en un delito. La implicación como proceso, como campo lo primero que detona es la omnipotencia del investigador, que pretende controlar su proceso de estar o no implicado con lo que observa, con lo que lo hace participar, con la acción que éste genera para producir alteración.

Es el terreno de investigación y sus respuestas, ante la acción del investigador, lo que perturba al sujeto toma al sujeto y lo hace hablar. Por eso la omnipotencia de sentirse no implicado, es una defensa ante el mundo de producción del fenómeno. No se puede no estar implicado cuando se está en te-

²⁰ El Síndrome de Estocolmo se denomina así, por el evento del robo en el banco Kreditbanker en Estocolmo, Suecia 1973. En dónde los asaltantes fueron descubiertos en el intento, entonces procedieron a tomar a 4 víctimas como rehenes, ante el cerco de la policía. Un reportero con su cámara fotográfica, logró tomar una foto, con un gran angular, en un zoom, a través de una ventana, de la escena, en la cual, un asaltante besaba a una muchacha cautiva por el secuestro.

²¹ Heller. A Teoría de los sentimientos. (1999) Ed. Coyoacán. S.A. de C.V. México.DF. p. 15.

rreno. De tal manera que no existe tal cosa como observación no participante y observación participante.

El proceso de investigación en este punto, detona la proyección y la transferencia del sujeto ante el objeto que observa. Es la participación del sujeto la que configura un campo de intervención. Ya sea que la participación se lleve a cabo de manera explícita, o se mantenga en silencio, detrás de un árbol o a muchos metros de distancia, la presencia del observador en terreno es ya una intervención.

La cultura, el grupo o el individuo observado, ante la presencia del extranjero, del forastero o del extraño, se comporta de manera diferente a que si no existiera nadie que interfiera.

Mientras Bronislaw Malinowski se refugia en las islas Trobriand, (1913-1922)²² con la expectativa de que, una vez terminada la guerra, regresará al mundo civilizado para ser el mejor antropólogo del planeta, escribe su diario, espera, el mundo primitivo le cuestiona hasta los huesos su etnocentrismo, su racismo, su sexualidad, su soledad y sus ganas de morir, fastidiado de su aislamiento voluntario. ¿De qué huye Malinowski, qué realmente lo lleva a refugiarse en las Islas Trobriand en un escondite que lo aleja del mundo occidental? ¿Del horror de la guerra?

“Muchas de las páginas del diario están inmersas en un clima de obsesión sexual, relacionadas tanto con la soledad, como con la angustia del trabajo de campo. Entre dos “ataques de monogamia” el 20 de febrero de 1915, Malinowski lamenta no haber violado a una mujer. “Lucha violentamente contra los fantasmas, y se alegra cuando logra, momentáneamente, alejarlos. Es efecto –se pregunta– de mi soledad y de una purificación real del alma o simplemente un poco de locura tropical?”²³

²² Malinowski. B. Los argonautas del Pacífico occidental. (2001) Ed. Península. Madrid. España.

²³ Lora. R. El diario de investigación. (1989) Ed. U de G. Guadalajara. México. p46.

Entrelíneas y de manera explícita niega el objeto que investiga, lo traiciona y lo redime. Inventa las nociones de *observación no participante y participante*, con la ingenuidad prepotente y con mucho miedo, lo que marca los límites del territorio que ocupa su casa de campaña. Estar dentro de la casa significa no participar, salir de la casa e involucrarse en alguna actividad de la comunidad es observación participante. Meterse a la casa de campaña es huir del mundo de las bombas, de los miles de muertos, de la metralla, de la devastación. Salir de la casa de campaña es intervenir, con las riendas en la mano, en una sociedad, aparentemente alejada del terror de la guerra. Los únicos ajenos a este estado psicológico, europeo, occidental, son los trobriandeses.

“Muy preocupado por su higiene no cesa de tomar medicamentos que van desde la cocaína, hasta la morfina y el arsénico. Hace gimnasia tres veces al día, (cuando no lo olvida). Además de la poligamia de sus fantasmas y sus sueños lo inquieta su homosexualidad residual, que le despierta la contemplación de un muy bello joven.”²⁴

Otro analizador, que refiere René Lourau,²⁵ es cuando señala otro comentario del diario del antropólogo en espera, en uno de sus muchos pasajes de investigación sobre el terreno, dice Malinowski, “viene bien, después de la jornada de trabajo de campo, regresar a la civilización con algún occidental, que proporcione una buena mecedora, a la orilla de una chimenea, con una copa de cognac y un buen tabaco en pipa.

Cosa que después comentará como una gran aversión a los indígenas y a sus costumbres. Paradójicamente esta investigación en el contexto de justificación le dará al autor un amplio reconocimiento como defensor de las “culturas salvajes”. No obstante, las páginas del diario autocensurado y también censurado por el grupo editor, dedicado a la admiración de los bellos cuerpos desnudos de las mujeres, los “toqueteo y juegue-

²⁴ Ibidem. P 46

²⁵ Ibidem.

teo” ante la sensualidad de las isleñas. Nuevamente, los límites físicos y bien delimitados por la casa de campaña en el terreno, no eximían al antropólogo de la seducción y erotismo de las respuestas culturales y humanas a las que se ve expuesto.

Al mismo tiempo, en otro lugar del mundo, en África Michel Leiris,²⁶ trabaja en su acción de intervención con la propuesta, de que la presencia del investigador en terreno, es ya una intervención. Como decía más arriba, el investigador puede no hacerse visible de manera directa, esconderse tras un árbol, observar a muchos metros de distancia²⁷, pero el evento socio-cultural que investiga, ante su presencia de cerca o de lejos, se comportará de manera distinta ante los ojos del extraño.

A manera de conclusión

Finalmente, ante este breve recorrido de cuestiones relevantes para el método de investigación social, ante la cuestión de la *observación*, de elaborar *una lectura de la situación*, de poder trabajar con la *noción de cerco*, con la *autopoiesis*, con la *pasión* por investigar, con la noción de distancia, etc., nos volvemos a preguntar: ¿Qué es entonces un objeto de investigación?

“Toda sociedad diferente a la nuestra es objeto, todo grupo de nuestra propia sociedad, que no sea al que pertenecemos, es objeto. Toda costumbre de ese grupo, de ese grupo a la que nos adherimos, es objeto. Para construir el objeto, hay que producir una desimplicación (imaginaria) en relación con la realidad social-histórica. Ya habíamos mostrado que la observación de las clases populares ofrece resultados muy diferentes

²⁶ Leiris. M. Africa Negra. (1967) Ed. Aguilar. Madrid. España.

²⁷ Recuérdese la visita de Antonin Artaud a la sierra tarahumara, en esa ocasión el poeta, tratando de no interferir en el culto del peyote, trataba de conservar una distancia a más de cien metros del grupo que llevaba a cabo la ceremonia., para no interferir. Artaud. A. México y viaje al país de los tarahumaras. (1984). Ed. FCE. México.

dependiendo de si el observador proviene de dichas clases populares o de la burguesía.²⁸

Entonces los objetos son imágenes, simulacros, formas virtuales, consensos que se refieren a ciertos acuerdos de la comunidad científica, que se proyectan en el universo del conocimiento social como verdaderos. Objetos que se colocan dentro de sistemas de objetos en campos de visibilidad metodológica. No obstante su opacidad, su indeterminación y las distintas maneras de manipulación técnica y estratégica por los dispositivos, el objeto no existe sin la abstracción del sujeto.

En su lugar quedan identificaciones especulares y desencuentros, con esa mirada que devuelve el espejo. El sujeto de la investigación es la opacidad de la imagen que crea la mirada de la sociedad sobre su corporeidad, sobre su biografía, sobre el rictus del rostro en su íntima relación con el sexo, pero al final de todas estas ecuaciones, no es él. Es objeto de las ciencias sociales analizado y reflejado por el objeto que investiga. Sujeto-objeto, objeto-sujeto.

Diádas que, se definen y se redefinen, se complementan y se diferencian. Se atraen y se repelen, en una dinámica de interferencias y de intercambios que producen sentido. Es un proceso de significación, en un vínculo doloroso, violento e impune. Para ambos extremos del binomio, pero en muchas ocasiones, más determinante y más devastador, para el sujeto que investiga.

Basta con asomarse a la extensa obra de George Devereux (1987) para ver la virulencia de los fenómenos sociales y la acción de los mecanismos de defensa psíquicos y emocionales, que el investigador echa andar, como escudo en el terreno y también como herramientas de inteligibilidad ante la molestia existencial que provoca la angustia. Aquí el primer momento de construcción del objeto es altamente transferencial como lo

²⁸ Lourau. R. El diario de investigación. (1989). Ed. U de G. México. p. 238.

planteo en el inicio de este ensayo, pero también como lo designa el psicoanálisis:

“El proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. En efecto (también) posee un sentido muy general parecido al de transporte, pero que implica un desplazamiento de valores, de derechos, de entidades más que un desplazamiento material de objetos.”²⁹ El objeto de investigación está cargado de intereses y deseos infantiles, de regresiones y fijaciones, de eventos traumáticos y de promesas hedonistas que convergen en los mundos libidinales del erotismo y de los excesos y faltas que conducen a la muerte.

Es así que, el campo de implicación y su acción política tiene como sustrato esta plataforma de producción de sentido en los procesos de investigación que le transfieren un sentido a la acción de intervenir en y sobre terreno. De tal modo que la práctica del especialista no sólo se resume en una abreacción o proyección inconsciente sobre terreno y sobre los objetos, sino a una toma de decisión política, a una postura “profesional” que puede desencadenar marginación, racismo, exclusión, explotación sexual, laboral. La palabra del especialista puede devastar los destinos individuales, ante una interpretación que marque como estigma toda la biografía del paciente, del interno o del loco.

Entonces, la cuestión insoslayable es la relación que la Ética establece de manera íntima con los dispositivos de intervención. Tal vez, sirva de algo estar atentos a las debilidades y errores humanos, que alimentan permanentemente la subjetividad de la investigación social, en donde nuestras “certezas” y verdades tengan que pasar por una mayor humildad en la actitud de acercarse a los fenómenos de la realidad y en una mayor modestia ante el descubrimiento.

²⁹ Laplanche. J, Pontalis. J.-B. Diccionario de psicoanálisis.(1979) Ed. Labor. Barcelona. España p. 459.

La denegación es el método de investigación que nos permite tomar a la duda epistemológica como método de investigación. Aunque como diría el viejo Ciorán: "...de vez en cuando hay que creer en algo.." ³⁰

Bibliografía

Carrol. A. (1992) *Alicia en el País de las Maravillas. Al otro lado del Espejo* Ed. Cátedra. Madrid. España.

Castoriadis. C. (1988) *Los dominios del Hombre. Las Encrucijadas del Laberinto* Ed. Gedisa. Barcelona. España

(2002) *La insignificancia y la Imaginación. Diálogos* Ed. Mínima Trotta. Madrid. España.

Ciorán. E. (1988) *Breviario de la Podredumbre* (Ed. Taurus. Madrid. España.

Dalí. S. Buñuel. L. (1929) *El perro andalúz* Película Surrealista. España

Diccionario de la Real Academia Española 2 Vol. (2002) Ed. Espasa Calpe. S.A.

Deleuze. G. (1975) *Spinoza y el Problema de la Expresión* Ed. Muchnik. Barcelona. España.

Heller. A. (1999) *Teoría de los Sentimientos* Ed. Coyoacán. S.A. de C.V. México D.F.

Kaminsky G. *Spinoza* (1990) *La Política de las Pasiones* Ed. Gedisa. Barcelona. España.

Laplanche. J. y Pontalis J.-B. (1979) *Diccionario de Psicoanálisis* Ed. Labor. Barcelona. España.

Leiris. M. (1967) *Africa Negra* Ed. Aguilar. Madrid. España.

³⁰ Ciorán. E. Breviario de la podredumbre.(1988) Ed. Taurus. Madrid, España.

Lourau. R. (1989) *El Diario de Investigación* Ed. U de G. Guadalajara. México.

Malinowski. B. (2001) *Los Argonautas del Pacífico* Ed. Península. Madrid. España.

Virilio. P. (1989) *La Máquina de la Visión* Ed. Cátedra. Madrid. España.

Villamil. R. (1995) *El Concepto de Lectura de la Situación en Ciencias Sociales* Revista Revuelta. Ed. UJED. No. 20 y 21. Durango. México.

REFLEXIÓN EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN: UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LOS JÓVENES MARGINADOS DEL BARRIO DE TEPITO

E. Daniel Cunjama López

Introducción

En las siguientes líneas relataré las experiencias de la realización de una investigación para obtener el grado de licenciado en sociología, se describe, desde el planteamiento del problema hasta el trabajo de campo. Escritos de esta índole existen pocos, la mayoría de los textos en torno a la investigación en ciencias sociales son meramente técnicos y se apilan por montones en las bibliotecas especializadas. En lo referente a las tesis de grado la situación es peor, por mucho llegan a la biblioteca de la facultad para quedarse por siempre escondidos en un anaquel.

Son escasos los trabajos que mencionan los procesos que se llevaron a cabo para lograr dicha investigación, en algunos reportes se incluyen apartados que explican la metodología³¹

³¹ “Con este término se describe en detalle la manera en que se efectuó la investigación. Es frecuente que el término metodología se aplica, al igual que procedimiento, tanto en el proyecto como en el reporte final de la investigación; sin embargo, ambos se refieren a la descripción pormenorizada de la aplicación de métodos y técnicas particulares relativas al tipo de investigación en cuestión.” (Ortiz; 2006,142)

con la cual se guió el proceso del trabajo, pero no se dice mucho sobre los errores que se tuvieron, de los problemas a los que se enfrentaron a la hora de plantearse los objetivos de investigación³², se dejan de lado los procesos “informales” que orillaron al investigador a tomar decisiones y ni imaginar que aparezcan las aventuras que de la sociología empírica se desprenden. Este tipo de experiencias son de gran utilidad para personas que comienzan en la investigación, puesto que deja ver en casos particulares, las problemáticas a las que se pueden enfrentar en sus estudios futuros y, de esta manera minimizar posibles errores.

Es menester comentar que el trabajo de campo³³ es la etapa de investigación que se dificulta más al investigador, dado que, después de haber visualizado, idealizado y planeado como abordará su objeto de estudio, se encuentra con que las cosas no son parecidas a lo que se pensaba, aún más, que el diseño de investigación³⁴ se tiene que modificar para obtener la información correcta bajo los estándares de *validez* y *confiabilidad*.

³⁵ En este artículo no expresaré los hallazgos de mi investiga-

³² Los objetivos “son las guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo. Evidentemente, los objetivos que se especifican requieren ser congruentes entre sí” “Tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben de expresarse con claridad, pues son las guías del estudio.” (Hernández y Fernández; 2006, 47)

³³ El Trabajo de campo “es la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar en donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que se desea estudiar. El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cuál se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen.” (Guber;2004, 83)

³⁴ El Diseño de investigación “es la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación científica y social, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella como en el plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos necesarios para verificarla.” (Sierra; 2001, 124)

³⁵ “La validez de un instrumento la podemos definir como el grado en que la calificación o resultado del instrumento realmente refleja lo que estamos

ción, aunque sea necesario mencionar un poco de ella, el objetivo es relatar el proceso metodológico y compartir la experiencia que del trabajo de campo obtuve.

Es obligado mencionar algunos de los textos que se han escrito con finalidades parecidas; en primer momento podemos mencionar el *Antropólogo inocente* (1983) de Nigel Barley que con humor satírico relata las experiencias de campo que el antropólogo experimenta en Camerún en una comunidad *dowayo*. Con estilo similar, Clifford Geertz escribe el *Antropólogo como autor* (1989), texto que generó polémica dentro de la jerga antropológica sobre sus nuevas tendencias y enfoques, el objeto de tal escrito es poner el ojo en el quehacer antropológico a partir del análisis de cuatro antropólogos reconocidos.

Sin imitar estas magníficas obras, que sería inútil alcanzar, el *Trabajo de sociólogo* es una modesta aportación sobre las experiencias del sociólogo dentro de la investigación científica, pues se ha hablado del trabajo antropológico pero no del sociológico, aunque las disciplinas no son muy distantes, la sociología merece ser escuchada por aparte.

Este artículo pude ser útil como almanaque de errores de los cuales el sociólogo debería de evitar, que si bien se resaltan los puntos acertados de dicha investigación, se aprende más de errores que de aciertos. Es verdad que dentro de la labor científica no existen recetas mágicas que nos muestren el camino por el cual uno debería de encontrar el conocimiento, sino que tenemos que tejer nuestro propio camino que el tema de investigación nos impone ir descubriendo (Bunge; 2004) Este acto imprime una serie de dificultades que se tienen que superar en el desarrollo mismo de la investigación, los desatinos nos permiten tener claridad de nuestro objeto de estudio y nos muestran nuevos caminos para alcanzar el conocimiento, pues

midiendo... La confiabilidad se puede definir como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos. Por medio de la confiabilidad podemos advertir que tan consistentes, exactos y estables son los resultados al aplicar nuestros instrumentos.” (Pick; 1994, 51-52)

lo viejos, ya explorados, han demostrado que no llevarán a completar los objetivos planteados.

Los procesos por los cuales se gesta la investigación científica³⁶ se encuentran establecidos y avalados por los círculos científicos, que a través de diversas discusiones y diálogos no personales, es decir sus escritos, han consensuado el cómo se debe de hacer ciencia (Rosenblueth; 1971).

Al pasar el tiempo las ciencias sociales lograron tener un método independiente al de las ciencias naturales, mantener un estatus dentro de la jerga científica no ha sido fácil, dado que, al no tener la certeza de que resultados provenientes de un estudio relacionado con fenómenos sociales sean universales, han sido criticadas, sin embargo, se debe tener en cuenta que al tratarse de estudios que implican el comportamiento humano y por tanto con movilidad constante de pensamiento y acción, no es posible encontrar un mismo resultado en periodos de tiempo distantes y mucho menos generar leyes universales.

Lo más cercano a una ley en ciencias sociales “más o menos” universal, es que: entre más cerca en tiempo, espacio y objeto de estudio se elabore una comprobación, los resultados se asemejarán (Pick; 1994), de no ser así, los datos tienden a separarse de los resultados finales. De igual forma los estudios de esta naturaleza nos ayudan a comprender y en determinados casos a motivar el cambio del presente social, no predecir el futuro, como esperan las ciencias naturales. Recordemos que para las “ciencias exactas” el descubrimiento de leyes universales es meta primordial, a si los positivistas del siglo XVIII y XIX se esmeraron por alcanzar dicha facultad.

Separada del lastre positivista, es necesario que la investigación en ciencias sociales cumpliera una serie de requisitos que le darían validez científica ante una comunidad académica, en

³⁶ La investigación científica se puede definir como una “Actividad indagatoria intelectual que tiene como principal finalidad explicar los fenómenos del mundo de manera más satisfactoria de lo que podría explicarse desde el mero sentido común” (Ortiz; 2006, 119)

mi opinión los puntos que no se pueden dejar de lado son; construir los argumentos bajo parámetros científicos evitando juicios personales (objetividad), todo argumento debe de estar estrictamente justificado o avalado por una o varias corrientes teóricas, que el producto de la investigación genere conocimiento nuevo y que los instrumentos utilizados para recabar la información se estructuren bajo estándares de validez y confiabilidad.

Recordemos también que toda producción científica se encuentra sujeta a constatación y crítica de los especialistas, de esta manera se permite que el nuevo conocimiento se construya de manera innovadora y con estricto apego a los avances en la materia. Como la ciencia es sumatoria, es decir, no necesitas explicar criterios ya avalados y consensados por los especialistas, sino valerte de ellos para producir novedades, la investigación debe por fuerza mantener fresca en su producción, ya sea con el objeto de criticar una postura, innovar en su aplicación teórica, metodológica o simplemente aportar estudios focales de acuerdo a grupos minúsculos bajo una perspectiva teórica que sirvan para reforzarla o extenderla a terrenos no explorados.

Es aquí donde se sitúa la investigación que da origen a este artículo, sin pensar que es una producción que revolucionará el quehacer sociológico o criminológico, se edifica como un modesto aporte al estudio de las formas subculturales de la violencia en México.

Por ello, explicar la forma en la que se llevó a cabo no sólo implica develar el trabajo realizado, si no descubrir una de las vías por donde se puede ejercitar la investigación científica, es decir, elaborar un aporte metodológico que explique de manera pragmática uno de los caminos que llevan a elaborar contribuciones a la ciencia social, sin entrar a complejas explicaciones epistemológicas³⁷, metodológicas o de filosofía de las

³⁷ La epistemología es “la disciplina filosófica que trata de explicar la naturaleza, origen objeto y límites del conocimiento. En último extremo, su

ciencias sociales³⁸. De esta manera aportará una mirada distinta a los reportes vulgares de investigación científica.

Pensar un tema; difícil decisión

De forma habitual, cuando nos disponemos a elaborar investigación o nuestra tesis de grado, el gran problema es preguntarte qué es lo que quieres estudiar, si bien algunos colegas desde un inicio tienen en mente el tema de su interés, a la mayoría no les ocurre lo mismo. Comenzamos con temas de investigación³⁹ vagos que no cumplen plenamente con lo que tienes en mente, puedes tener claridad en el área de tu interés, pero no una claridad en el tema.

En términos teóricos la investigación científica parte de interrogantes que habría que responder (Kerlinger; 2002) que en el supuesto principio teórico, aparecen solas esperando que algún científico interesado les de respuesta para solucionar un problema que se presentó. En realidad las cosas ocurren de distinta manera, primero te propones, o te imponen hacer una investigación, ya sea por cuestiones laborales o por titulación (Dieterich; 1996) y es a partir de ahí que centras tu atención en pensar qué problema podría ser interesante desarrollar.

En mi caso, el tema que elegí para la tesis de grado fue producto de una disertación al tono de una plática fraternal con un compañero antropólogo y otro psicólogo, si bien yo

interés lo ha constituido el análisis de los fundamentos de la validez del conocimiento.” (Giner; 2006, 284)

³⁸ La filosofía de las ciencias sociales es una rama de la metaciencia de las ciencias sociales... se refiere a las ideas y métodos que aparecen en los estudios sincrónicos y diacrónicos de los hechos sociales.” (Bunge; 1999, 20) La filosofía científica refiere a “la rama de la filosofía que elabora de manera racional los materiales previamente elaborados por la propia ciencia; así es como puede entenderse la extensión del método científico al trabajo filosófico.” (Ortiz; 2006, 93)

³⁹ “El tema de investigación es... un interés de saber, de conocimiento de una o varias personas que se expresa en una frase o formulación.” (Dieterich; 1996, 59)

tenía en mente que lo que quería estudiar era algo relacionado con violencia (área de investigación⁴⁰), no encontraba un tema ni mucho menos un problema para poder centrar mis esfuerzos durante los meses siguientes. De manera habitual los libros sobre metodología recomiendan elegir un tema de investigación de acuerdo a tus intereses, para después recurrir a bibliografía general y obtener un criterio amplio sobre el contenido, seleccionar problemas que no hayan sido estudiados u otros en los cuales podrías hacer aportaciones. El procedimiento por el cuál elegí el tema de mi investigación cumplió con dichos requerimientos.

Recuerdo que mese antes o tal vez años a tras, los temas de violencia habían tomado las riendas de mis preferencias como lector, así comencé a leer sobre el tema. Para ese entonces todavía no había un interés en particular, por más que me imaginaba descubrir una verdadera problemática no encontraba más que temas rebuscados, decía yo: “investigaré los orígenes de la violencia” gran barbaridad, ya se encontraban los estudios de Lombroso de 1876 intentando explicar los orígenes de la criminalidad y la violencia, ahora entiendo que más que un tema rebuscado es un tema que ha sido abordado durante 200 años y no ha sido resuelto, pero yo, en ese entonces, pensaba que los estudios hechos eran suficientes para dar respuesta a esa interrogante.

Después de una larga plática con mis amigos, el antropólogo y el psicólogo, acerca de sus estudios realizados e intereses por realizar, al calor de la cafeína y la nicotina, me preguntaron “ya tienes el tema de tu estudio de tesis” más o menos, contesté un poco preocupado, me recordaron que el mes próximo estaría en clase exponiendo los intereses de mi estudio de tesis, y no tenía claridad alguna de los ejes de mi futura investiga-

⁴⁰ “Sector con delimitación precisa en el cuál se presenta un fenómeno a investigar o se circunscribe la población [sin embargo no esta los suficientemente delimitado en tiempo y espacio para efectos de comenzar la investigación]” (Tamayo; 2002, 55)

ción. Les expliqué una de las inquietudes que siempre me habían atrapado en mis años de rebeldía.

Quería conjugar un poco las experiencias vividas, principalmente en la adolescencia, con los estudios de violencia que tenía en mente como tema predilecto. Yo siempre creí que las personas que han vivido en la calle o que pasan el mayor tiempo en ella, se relacionan con grupos que no son aceptados y bien vistos por el grueso de la sociedad, conviven bajo normas no escritas, que respetan sin importar las implicaciones que ellas impongan, algo así como una subcultura de los jóvenes de la calle, de los chicos banda por ejemplo. Después de entablar una larga charla acerca de mis intereses, regresé a casa meditando intentando recoger los comentarios de mis amistades y de generar un tema que cumpliera con mis expectativas.

Apoyándome en las técnicas que Wrights Mills recomienda en su obra *La imaginación sociológica* (1961), los días siguientes pasaba el tiempo con un lápiz y un papel observando el entorno social en el cuál me sumergía la cotidianidad, apuntaba todo lo que me llamaba la atención en relación a las subculturas. Al mismo tiempo comencé una revisión bibliográfica más especializada.

Estaba convencido de que las personas que se agrupan en un círculo específico bajo condiciones similares adoptaban una mirada peculiar de su realidad inmediata. Un conjunto de normas regía su actuar social, que sin darse cuenta reproducían en el seno de su núcleo social una distinción de los que pertenecen a los que no pertenecen a su dimensión social. Por fin, tenía un tema, la subcultura de la violencia como campo de investigación era mi cometido.

Al ingresar este concepto en el buscador de la biblioteca de mi universidad, encontré un estudio que dotaría de una perspectiva teórica a mis inquietudes de investigación. *La subcultura de la violencia: hacia una teoría criminológica* (1971) de Marvin Wolfgang y Franco Ferracuti, al leer el libro encontré que cubría mis inquietudes, como en todo, algunos de los argumentos vertidos por los autores no eran del todo empalmables con

mis convicciones académicas, lo cuál fueron completadas por otros teóricos. Fue entonces cuando obtuve claridad acerca de mis intereses científicos. En este momento recordé que mi amigo el psicólogo trabajaba en un albergue muy cerca del barrio de Tepito y que me ofreció ayuda para poder elaborar el trabajo de campo en su recinto laboral.

Parecía que todo iba avanzando, después de unos meses de pensar, platicar con personas familiarizadas con el tema y de una recurrente búsqueda y lectura de libros, por fin me sentí con claridad suficiente para escribir un anteproyecto de investigación.

El investigador se sumerge en sus inquietudes académicas, sin descuidar su vida personal, toma una visión en donde las propias turbaciones científicas se incrustan en su andar cotidiano, para después, poner atención a las reflexiones elaboradas en las simples acciones sociales del diario vivir, darse cuenta que casi todo lo relaciona con sus preocupaciones de investigación, situación a veces molesta pero fructífera.

Un día regresando del centro de la ciudad, abordé el transporte colectivo que recorre circunvalación rumbo al sur, de pronto se sube una par de jóvenes, que llamaron mi atención por su apariencia; los dos delgados de estatura media, morenos, de cabello negro y lacio. Uno de ellos adornado con diversos tatuajes en los antebrazos, el otro limpio de dibujos. Sentados de mi lado izquierdo comenzaron una plática que resultó de suma importancia para el desarrollo de mi investigación. Platicaban de una persona que no actuó de la forma en la que ellos esperaban que actuara, y por ello, se había hecho acreedor a una sanción que no consideraban suficiente para la falta que habían cometido.

Relataron los hechos más o menos de la siguiente manera: Se encontraba un grupo de jóvenes en un toquín⁴¹ en la merced, bailando y cortejando a las muchachas de su alrededor, un

⁴¹ Palabra utilizada para denominar las fiestas en los barrios. De manera particular se utiliza para hacer mención a los festejos realizados en espacios públicos con música en vivo o sonido. Véase (Colín; 2004)

miembro de ellos se les acercó repentinamente pidiéndoles auxilio, puesto que al tratar de cortejar a una chica, el novio de ella le propinó una golpiza. Al escuchar su relato, los amigos se indignaron a tal grado que decidieron comenzar una batalla campal contra los agresores de su herido amigo. Siguiendo la historia, el narrador apuntó que su amigo, quien había ido en busca de ayuda, no participó en la lucha contra sus agresores, por lo contrario, se escondió para no ser golpeado de nuevo.

Este acto fue tomado como traición y por ende violatoria de los valores fundamentales de aquel grupo de jóvenes. Al encontrar al trasgresor de la norma le reclamaron, lo inculparon de cobarde y le reiteraron por medio de unos golpes de baja intensidad, que había quedado expulsado del grupo.

Después de aquella plática en tono de reclamo, comencé a creer en la existencia de grupos en donde la violencia se constituye como eje estructurador de la sociabilidad y al mismo tiempo forma parte de un cuerpo axiológico de grupos determinados. De regreso a casa, revisé de nuevo el libro en el cual mis inquietudes se habían saciado, pensé que lo que creía era cierto y que tenía que demostrarlo de manera científica. En este momento se generó la necesidad de delimitar mi tema de investigación para atender mi proyecto.

Delimitación en tiempo y espacio⁴²

La segunda fase de la investigación científica consiste en delimitar tu tema, recordemos que el tema refiere al interés general de la investigación y que en muchas ocasiones esto se puede traducir en el título del trabajo. El tema de investigación es lo suficiente ambiguo para que con base en él se gesticule la producción científica, ésta requiere como fundamento básico ser más específico en argumentos y objeto de estudio.

⁴²“Al igual que la delimitación en el espacio, la delimitación en el tiempo es generalmente necesaria para que el tema de investigación pueda ser trabajado satisfactoriamente ante las limitaciones de información, tiempo, recursos materiales y conocimientos del investigador” (Dieterich; 1996, 64-65)

Como punto clave de la producción científica es el de mantener un control del fenómeno estudiado, este control debe de ser guiado bajo claridad de lo que se esta estudiando, es decir, delimitar minuciosamente el objeto de estudio, de esta manera no quedará duda de lo que se pretende estudiar. Cuando se presenta un problema no se encuentra solo, lo rodea un sin fin de conceptos y problemas adyacentes, esto se muestra como conflicto para los estudiosos ya que dificulta la delimitación espacio-temporal del tema al discriminar aspectos que pueden ser de su interés.

En investigación es obligado la idea economicista de *Ceteris paribus* o *Todo lo demás es constante*, es decir, cuando delimitas un tema de estudio debes de especificar *qué* es lo que estudiaras de ese tema, en que temporalidad y lugar del planeta lo pretendes estudiar. Esta delimitación implica dejar aspectos sin analizar, asumiendo que las variables no tomadas en cuenta tendrán relación constante de no afectación en tu objeto de estudio, si bien estas variables pueden ser importantes para la comprensión total del fenómeno, no es posible estudiarlas en su totalidad, por ello la idea de parcialidad.

Cuando delimité mi objeto de estudio, tenía que especificar qué le estudiaría a las subculturas, además definir el grupo social en el cual enfocaría mis esfuerzos y el tiempo en el que realizaría mi análisis.

Debido al encuentro fortuito de los chicos del transporte colectivo, pensé en estudiar los valores de las subculturas, pero no los valores en general, sino los valores que traen consigo como eje articulador la violencia. Después de esto fue necesario delimitar acerca de cuál grupo sería el que estudiaría. Como consecuencia de la plática con mis amigos, el antropólogo y el psicólogo, el grupo en el que llevaría acabo mi estudio se facilitó de sobre manera.

El Psicólogo me comentó que estaba como terapeuta de un albergue que se ubica en la colonia del carmen muy cerca del barrio de Tepito y que en ese lugar pernoctaban personas que

trabajaban en el *barrio bravo* y que el albergue servía como guarida de algunas personas que se dedicaban a chinear⁴³ en los alrededores, que la droga era un común denominador de la población y que prácticamente era un lugar en el que se establecían con regularidad actos violentos. Después de lo comentado, no dude en pedir su apoyo para tomar ese albergue como espacio de mi estudio. Es sorprendente cómo las amistades influyen de manera positiva en la producción científica, pues no solo sirven como aliciente de tus proyectos, sino como contactos importantísimos que facilitan el desarrollo de la misma.

Después de tener claridad en que grupo concentraría mi esfuerzo como investigador y por supuesto la delimitación temporal, el siguiente paso fue construir de manera sistemática un proyecto de investigación puntual el cuál pusiera en orden mucho de los pensamientos que habían nacido como producto de las pláticas y lecturas acerca del tema. Para este entonces ya habían pasado algunos años de tener en mente con notable nubosidad el interés de mi investigación, y apenas un par de meses en la indagación bibliográfica y pláticas en relación al fenómeno que estudiaría, con estos elementos era tiempo de plasmar en papel todo aquello que en mi mente parecía tener un poco de orden.

Protocolo de investigación

En la actualidad existe un basta bibliografía que refiere a cómo debe de ser constituido un proyecto de investigación, cada una con puntos específicos que denotan la postura metodológica de cada autor. Dentro del quehacer sociológico desde la postura Comteana hasta la maffesoliana la forma de acercarse a la producción de conocimiento ha tomado distintos vuelcos, no obstante la forma de generar esta producción se confi-

⁴³ “Aplicar al adversario la llave china, es decir, presionar la garganta con un brazo y sujetarlo por atrás con el otro [con el fin de quitarle sus pertenencias]” (Colín; 2004, 86)

gura como un problema de índole metodológico que cada personaje de ciencia debe considerar y poner en juicio las maneras de acercarse al nuevo conocimiento.

Lo que es un hecho, es que la forma de investigar no se encuentra a modo de manual de cocina que indique el cómo un pastel debe ser elaborado, el pastel que en nuestro terreno se llama conocimiento científico, puede ser construido de distintas formas siempre y cuando se encuentre bajo los parámetros epistemológicos y metodológicos propios de las ciencias sociales.

En mi caso, he de confesar que adopté una forma propia de estructurar los proyectos de investigación, que si bien me encuentro consciente de que cada investigación requiere de ingredientes específicos, su estructura se ajusta a los lineamientos básicos que un proyecto de investigación debe de tener sin importar la metodología que se acoja, si éste pretende tener un grado de seriedad. Los puntos que consideré para elaborar mi investigación son los siguientes: 1) Título de investigación, 2) Planteamiento del problema, 3) Objetivos; general y particulares; 4) Hipótesis, identificación de variables y operacionalización, 5) Justificación, 6) Temario de investigación, 7) bibliografía y 8) Cronograma.

Además de estos puntos, es indispensable mantener la idea de que se generará conocimiento científico y como característica de ello; el contenido, la forma en la que fue obtenido y los criterios que fueron seleccionados para su interpretación, serán sujetos a crítica y modificación por los especialistas en la materia. Sabemos que en ciencias sociales no se puede aspirar a un conocimiento cien por ciento verificable e irrefutable, más bien, esperamos que la producción del estudio nos ayude a entender parcialmente un fenómeno complejo.

Con claridad en las ideas, me dispuse a escribir mi proyecto de investigación, en ese momento pensé que las cosas se mostrarían con mayor facilidad, sin embargo, al comenzar a escribir me parecía que no estaba lo suficiente preparado para po-

der establecer los criterios, no obstante realice un primer borrador con los 8 puntos de mi estructura.

Una técnica que ayudó a refinar mi proyecto fue el dejar descansar el escrito por lo menos veinticuatro horas para después releerlo y dar cuenta de los errores, pues de manera recurrente, al escribir un artículo o un proyecto de investigación piensas que escribes lo que quieres escribir y cuando lo lees te das cuenta de que las ideas están incompletas o le falta contenido a tus argumentos. Con la primera lectura, me di cuenta de ello y modifiqué algunos errores. Después realice una segunda y tercera revisión, para seguir constituyendo la estructura de la investigación. El investigador novato, como fue mi caso, piensa que al término de su proyecto de investigación o mejor llamado protocolo, solo falta llevarlo acabo. En realidad no es tan fácil, si bien el aclarar las ideas, plasmarlas en papel mediante una estructura que evoca una metodología, saber el rumbo específico por el cual elaborarás tu estudio, representa un buen porcentaje de avance de la investigación, las modificaciones constantes a la estructura de tu proyecto se presentarán de manera constante debido a nuevos descubrimientos en su desarrollo.

En los avances descubrirás aspectos que no habías contemplado en un inicio o simplemente corroborar que las fuentes bibliográficas utilizadas refieren a hechos que no concuerdan con lo que te planteaste y allí es cuando debes regresar a tu protocolo, elaborar las modificaciones pertinentes, ajustar tus técnicas de recabación de datos, en ocasiones hasta tus objetivos, y seguir adelante.

Recuerdo que en uno de mis objetivos particulares quería conocer la *producción y reproducción* de los valores subculturales de la violencia en mi población. ¡Oh! gran insolencia, al seguir con mi alimentación teórica y después de conocer el libro de Geertz *La interpretación de las culturas* supe que la ambición de mi objetivo particular rebasaba mi experiencia en la investigación y el tiempo que tenía para elaborarla, fue cuando regrese a

la estructura, reorganice mis objetivos particulares y seguí adelante con lo que me era posible investigar.

Una limitante de los investigadores y en especial de los novatos, es la posibilidad de alcanzar los objetivos diseñados, en los principiantes es común el planteamiento de objetivos inalcanzables. Otro problema es referente a los conocimientos que posees en ese momento, pues pueden ser insuficientes para dar salida a lo que te propusiste, esto implicaría tiempo de preparación académica, lo cuál en medio camino de un proyecto de investigación sería imposible. De igual forma es importante tener claridad de la experiencia que se requiere para aplicar las técnicas de recabación de datos para obtener la información deseada, por ejemplo la elaboración de una etnografía⁴⁴. Por ello es importante plantear objetivos alcanzables y reconocer las limitantes en el conocimiento y experiencia que se posee hasta el momento, de no ser así, se corre el riesgo de caer en especulaciones pseudo-científicas.

Otro de los aspectos importantes a considerar, es el tiempo con el que se cuenta para la elaboración del proyecto, pues debe de corresponder a los objetivos del trabajo. Casi siempre se estipula una fecha de entrega, ya sea en el centro de investigación en el cual estas adscrito o los propios periodos escolares. Al delimitar tu estudio deberás tener presente estas limitantes, de no ser así, tu investigación estará destinada a no concluir, sería poco ético manejar los datos o afirmar tus hipótesis sin tener los elementos suficientes con tal de entregarla en los límites temporales que demarcó tu institución.

Para este momento ya tenía claridad del tema de mi estudio “la subcultura de la violencia” también lo había delimitado en tiempo y espacio “la población del Centro de Adaptación e Integración Social (CAIS) que se ubica en la colonia del Car-

⁴⁴ “El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.” (Martínez; 2004, 2)

men en la Plaza del Estudiante, comenzaba el mes de octubre del 2006. Con estos datos, el primer punto de mi estructura estaba completo; título y delimitación de la investigación.

El título de mi investigación quedo de la siguiente manera. “Subcultura de la violencia: Redes de socialización y violencia en el Centro de Adaptación e Integración Social Plaza del Estudiante (CAISPE)”

Planteamiento del problema

EL planteamiento del problema⁴⁵ es el segundo punto con el que seguí la estructuración de mi proyecto. Para este entonces ya tenía conocimiento de algunos teóricos que abordan el fenómeno de mi interés, también un poco de los antecedentes de ello y diferentes preguntas que debía de ir contestando a lo largo del trabajo. Tenía muy claro la diferencia entre un planteamiento del problema y una simple pregunta, en el primero se plantea una pregunta que no tiene respuesta documentada, es decir, una cuestión que debe de responderse por medio de una investigación científica; la segunda alude a una cuestión en donde existe respuesta documentada, solo bastaría sacar un libro y encontrarlas, en cambio en la primera será necesario echar mano de la empírea y el trabajo intelectual; construir nuevos conceptos, argumentos y en su caso aplicar experimentación para responderla.

Decidí plantear mi problema arguyendo a los antecedentes y contextualizando su origen, de manera básica respondí a la pregunta *¿Qué voy a estudiar?* (Salazar; 1999; 17) Los puntos nucleares que robustecieron el planteamiento del problema fueron los siguientes. 1) Describir el contexto de mi problema (El de la existencia de la subcultura de la violencia) 2) Comentar los estudios y aplicaciones que se habían elaborado hasta

⁴⁵ “Un Problema es un enunciado u oración interrogativa que pregunta: ¿qué relación existe entre dos o más variables? La respuesta constituye aquello que se busca en la investigación. Un problema, en la mayoría de los casos tendrá dos o más variables” (Kerlinger; 2002, 22)

ese momento en México. 3) Resaltar la importancia de elaborar estudios de esta índole y 4) Problematicar situaciones que den origen a una pregunta que la investigación responderá.

Desde un inicio tuve presente que el tema de investigación que había elegido era complicado, por ello estuve obligado a explicar dentro del planteamiento del problema nociones básicas para entender la subcultura de la violencia, esto sirvió como elemento introductorio para contextualizar el problema. Después de escribir los elementos anteriores generé la siguiente cuestión: ¿Cómo es la subcultura de la violencia en México? Este problema fue delimitado en la construcción de los objetivos tanto general como particular. El resolver esta cuestión implicaría mucho más tiempo y preparación de la que contaba en aquel momento, por ello, la necesidad de delimitarla a un fenómeno en concreto.

Objetivos de investigación

El objetivo de investigación tiene como característica el de resolver el problema planteado y tienen como propósito el de enunciar con claridad lo que se pretende alcanzar en la investigación. El objetivo planteado fue el siguiente.

- Describir las formas subculturales actuales que se dan en el CAIS Tepito, principalmente de la población joven, que tienen como elemento constitutivo la violencia.

La redacción de todo objetivo debe por fuerza comenzar con un verbo en infinitivo que denote una acción a desarrollar, la intención de estructurar los objetivos de la investigación es el de mantener en todo momento la idea clara de qué se está persiguiendo con la investigación. Los objetivos pueden variar de acuerdo al rumbo que haya tomado el estudio. El objetivo general debe de estar redactado con claridad semántica, es decir, se debe tener cuidado de todo concepto utilizado. Analizaremos el objetivo propuesto para mi investigación:

Podemos observar que comienza con un verbo en infinitivo que es *describir*; este concepto encierra no sólo una acción si no también una ruta metodológica⁴⁶ por la cuál se guiara el estudio, es decir, con el verbo describir hacemos referencia que la investigación se diseñará como un estudio descriptivo⁴⁷, primer nivel de investigación científica (después seguiría el explicativo y por último el propositivo).

También mencionamos *qué* vamos a describir: describimos *las formas subculturales que tienen como eje constitutivo la violencia*, y en que periodo se describió *en la actualidad*, también delimitamos *a quién* se describirá *población joven del CAIS Tepito*. Con estos elementos tenemos un panorama claro del propósito de la investigación mediante una oración precisa y clara, evitando la ambigüedad en su estructuración.

Después de plantear el objetivo general de investigación, fue necesaria la construcción de objetivos específicos (OE). La función de los OE es la de guiar los pasos por los cuales se dará cumplimiento al objetivo general y estipular niveles en orden jerárquico de las acciones a realizar, en este sentido elaboramos tres objetivos específicos con los cuales daría cumplimiento al objetivo general, los OE fueron los siguientes:

- Conocer las características de la población del CAIS Tepito.
- Realizar una etnografía del CAIS Tepito.
- Conocer las formas subculturales que se constituyan a través de la violencia en el CAIS Tepito.

⁴⁶ Véase diseño de investigación.

⁴⁷ “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis... miden evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables)... únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan las variables medidas.” (Hernández y Fernández; 2006, 102)

Podemos observar que se construyeron de lo *general a lo particular*, de manera recurrente la forma lógica de abordar un problema debe de responder a un orden, ya sea ascendente o descendente, esto permitirá sistematizar el conocimiento para su mejor entendimiento. En el primer OE nos proponemos conocer a la población del CAIS Tepito. Esto permitió tener una claridad de las personas que habitaban en el albergue y generar una perspectiva general de la población. Es importante mencionar que al elaborar los objetivos, tanto general como específicos, el investigador debe de pensar casi paralelamente mediante que técnicas de recabación de datos le será posible alcanzar dichos propósitos y de manera puntual si lo propuesto es viable de acuerdo a los recursos materiales, económicos, de capacidad y de tiempo con los que se cuenta. Para efectos del primer OE tenía en mente aplicar una encuesta a una muestra⁴⁸ de la población del CAIS, por fortuna esto no fue necesario dado que mi amigo el psicólogo contaba con una encuesta aplicada recientemente a la población y ofreció proporcionármela para efectos del análisis pertinente.

Dada la naturaleza de mi interés en la investigación, fue necesario utilizar técnicas tanto cuantitativas –aquellas que mediante una lógica inductiva sirven para recabar información que permiten cuantificar las propiedades de las variables– como cualitativas –aquellas que por su naturaleza subjetiva los datos que interesan son conceptos, percepciones, opiniones,

⁴⁸ “Las muestras son una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado. Las muestras tienen un fundamento matemático estadístico. Este consiste en que obtenidos de una muestra, elegida correctamente y en proporción adecuada, unos determinados resultados, se puede hacer la inferencia o generalización, fundada matemáticamente, de que dichos resultados son válidos para el universo del que se ha extraído la muestra, dentro de unos límites de error y probabilidad, que se pueden determinar estadísticamente en cada caso.

creencias, etc. Que pueden o no tener una naturaleza deductiva— lo cual posicionó al estudio dentro de un enfoque metodológico mixto⁴⁹. Por tanto el segundo OE fue la elaboración de una etnografía del CAIS, este paso fue modificado por una etnografía *cuasi densa*⁵⁰ pues elaborar en su totalidad el objetivo se salía de la preparación y el tiempo estipulado con el que contaba en ese entonces. Es importante saber que las técnicas y herramientas de recabación de datos necesarias para la obtención de información en la investigación, son el producto directo de los propósitos del estudio, es decir, sería absurdo elegir una técnica de recabación de datos antes de conocer el propósito de investigación. Por ejemplo, no podríamos decidir aplicar entrevistas, técnica cualitativa, cuando el propósito de investigación es conocer el porcentaje de consumo de drogas en la población, pues este objetivo exige tener datos que puedan ser generalizados, por ende, una encuesta (técnica cuantitativa) sería adecuada.

El tercer y último OE fue el de conocer las formas subculturales de la violencia en el CAIS. Con el cumplimiento de este objetivo se tuvieron los elementos necesarios para alcanzar el objetivo general. Para poder resolver este propósito fue necesario aplicar entrevistas semiestructuradas⁵¹, técnicas de juicios

⁴⁹ EL enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques Cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa.” (Hernández y Fernández; 2006, 755)

⁵⁰ Para Geertz el método etnográfico debe de interpretar los símbolos culturales más allá de la simple percepción, se debe de profundizar el análisis tomando en cuenta la estructura simbólica de la cultura y así poder acceder a una interpretación densa de los símbolos, el no llegar a un análisis de este nivel configuraría la interpretación en cuasi densa. Véase (Geertz; 1987).

⁵¹ Las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tienen la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los

de valor y escalas de actitudes⁵² con lo cual se obtuvieron los datos necesarios. Con la conclusión de los OE se daría por alcanzado el objetivo general, además de constatar o refutar las hipótesis planteadas.

*Hipótesis*⁵³

La elaboración de hipótesis fue producto de la claridad y convicción del objeto de estudio. En ese momento, ya estaba convencido de la existencia de grupos sociales en los cuales se compartía un sistema axiológico estructurado por medio de la violencia, pero que a su vez, éstos no aceptaban ser tan violentos como la sociedad en general los catalogaba. De igual forma consideramos que la socialización dentro de estos grupos estaba estructurada por medio de acciones violentas, de esta manera nace la primera hipótesis.

- Los elementos subculturales que tienen como mecanismo constitutivo la violencia se encuentran plasmados en la mayoría de la participación social de la población dentro del CAIS Tepito.

temas deseados (es decir no todas las preguntas está predeterminada). (Hernández y Fernández; 2006, 597)

⁵² La escala de actitudes “se emplean para medir el grado que se da una actitud o disposición de ánimo permanente, respecto a cuestiones específicas en un sujeto determinado.” En donde las actitudes “se pueden definir como disposiciones permanentes de ánimos formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones.” (Sierra; 2001, 371)

⁵³ “Una hipótesis es un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables. Las hipótesis siempre se presentan en formas de enunciados declarativos y relacionan, de manera general o específica, variables con variables. Hay dos criterios que definen a las “buenas” Hipótesis... 1) Las hipótesis son enunciados acerca de las relaciones entre variables. 2) Las hipótesis contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas. Estos criterios significan que los enunciados de hipótesis contienen dos o más variables, que son medibles o pueden serlo, y que especifican cómo están relacionadas las variables.” (Kerlinger; 2002)

De Forma paralela tenía la convicción de que las formas subculturales se reproducían por medio de normas y sanciones, por tanto me vi en la necesidad de plantear una segunda hipótesis.

- Los elementos subculturales que tienen como mecanismo constitutivo la violencia modelan normas y sanciones que garantizan su reproducción en el CAIS Tepito.

Recordemos que las hipótesis deben de ser planteadas de forma afirmativa y tienen la función de plantear enunciados *a priori* de lo que se espera de la investigación. Por último, planteamos que los integrantes del grupo subcultural no consideran violentas sus prácticas diarias, pues, como producto de la cotidianidad, ellos han aprendido a socializar de tal manera que lo considerado como violento por la cultura dominante, para ellos es “normal”. Con base en esto planteamos la tercera y última hipótesis:

- Los elementos subculturales que tienen como mecanismo constitutivo la violencia no son considerados violentos por la población que integra la subcultura.

El planteamiento de hipótesis parte del supuesto que a través de una lectura más o menos profunda y de los primeros acercamientos al objeto de estudio se generen en el investigador impresiones acerca del fenómeno estudiado, de esta manera se afirman creencias que deberán ser comprobadas a lo largo de la investigación (Bunge; 2004).

Las hipótesis se componen de variables⁵⁴, es decir, de propiedades de objetos sujetos o fenómenos, y éstas al mismo tiempo deben ser aclaradas con detenimiento: buscar indicadores⁵⁵ que puedan ser obtenidos de manera empírica, es decir,

⁵⁴ “Una variable es una propiedad que asume diversos valores... es un símbolo al que se le asignan valores o números... siendo redundantes, una variables es algo que varía.” (Kerlinger; 2002, 36)

⁵⁵ Los “Indicadores son aquellos elementos extraídos de la realidad que permite cuantificar ciertas características medibles y que posteriormente

un concepto abstracto debe convertirse en datos claros que puedan ser obtenidos mediante el trabajo de campo (Bunge; 1999). A este procedimiento se le llama operacionalización.⁵⁶

Las variables pueden ser de dos tipos: variables dependientes y variables independientes. A su vez, éstas se dividen en cuantitativas (continuas y discretas) y cualitativas (ordinales y marginales).⁵⁷ El primer tipo de hipótesis que utilicé refiere a conceptos en donde su valor depende correlativamente de la variable del segundo tipo, la primera variable existe por la segunda y ésta por la primera. Como ejemplo, analizaremos la forma en la que se construyó la segunda hipótesis.

- Los elementos subculturales que tienen como mecanismo constitutivo la violencia modelan normas y sanciones que garantizan su reproducción en el CAIS Tepito.

Observemos que la hipótesis es correlativa, es decir, se plantea que *Los elementos subculturales que tienen como mecanismo constitutivo la violencia producen normas y sanciones que garantizan su reproducción en el CAIS Tepito*. La primer variable en este caso serían los *Elementos subculturales violentos*, ellos existen por la segunda variable, *las normas y sanciones*, y al mismo tiempo éstas

serán la base para la conformación de índices relativos de acuerdo con los valores obtenidos.” (Ortiz; 2006, 11)

⁵⁶ “El proceso lógico en la operacionalización de una variable requiere los siguientes pasos: 1) definición nominal de la variable a medir, 2) Definición real: enumeración de sus dimensiones y 3) definición operacional: selección de indicadores. (Tamayo; 2002, 159)

⁵⁷ “La variable independiente es aquella cuyo cambios y diferencia se encuentran asociados a cambios o diferencias en la variable dependiente siguiendo una pauta regular. En el diseño experimental, la variable independiente es aquella que se manipula en los experimentos y también se le denomina variable experimental, causal o predictor, mientras que la variable dependiente es la que se predice a partir de los valores que adopta la variable independiente, por lo que también se le denomina variable efecto o criterio... El carácter de independiente o dependiente que adopta una variable en una investigación y en un marco teórico concreto puede alterarse al cambiar de investigación o de marco teórico.” (Giner; 2006, 943-944)

reproducen la primer variable. Las dos variables tienen la cualidad de ser dependientes e independientes. Dicho esto, fue necesario que cada parte de la hipótesis fuese operacionalizada, es decir, que se asignaran variables medias e indicadores a cada una de las variables utilizadas.

Los indicadores nos sirvieron para elaborar los instrumentos de recabación de datos, pues a través de ellos podríamos hacer visibles los conceptos teóricos y así constatar las hipótesis planteadas. Al tener identificadas las variables, los indicadores se estructuraron bajo las corrientes teóricas utilizadas. El ejercicio quedó de la siguiente forma:

Variable	Elementos subculturales violentos
Variable Media	Tomaremos como elementos subculturales violentos a los valores que se encuentren plasmados en la vida cotidiana bajo una estructura violenta que tenga como objetivo la eliminación, debilitamiento, control o sumisión del otro.
Indicadores	Por valores se tomaron en cuenta las creencias que los individuos se apropian para llevar acabo una acción social como: Lealtad hacia con el grupo, Solidaridad, Fraternidad, Honorabilidad; Respeto dentro del los integrantes del grupo, con otro grupo o personas y Valerosidad.

En lo que respecta a la segunda variable:

Variable	Normas y sanciones que garantizan su reproducción.
Variable media	Las normas fueron tomadas como todas aquellas acciones que modelen la conducta de los individuos en donde su violación conllevaría a diferentes sanciones.
Indicador	Las normas tomadas en cuenta fueron acciones de: Reciprocidad, Lealtad, Solidaridad y Valerosidad.

Variable media	Las sanciones refieren a distintos castigos como producto de la violación de normas.
Indicador	Se consideraron las siguientes: Burlas Exclusión del grupo, Sanciones físicas como golpes, Desprestigio con el grupo y Retiro de seguridad por parte del grupo.

Podemos observar que en la operacionalización se trabajan las variables de manera que los conceptos abstractos pueden ser observados durante el trabajo de campo, sabemos que hablar de solidaridad por ejemplo como constructo normativo sigue en un plano abstracto, sin embargo, en utilidad metodológica y con fines especializados a nuestro estudio se decidió considerarlos bajo lenguaje común dada la amplitud de acciones que implica el concepto y en el desarrollo del trabajo de campo delimitarlos conforme a lo observado.

Justificación⁵⁸

La justificación en un trabajo de investigación es de suma importancia, ya que de esto depende la aceptación y en su caso el financiamiento del mismo, dado que se tiene que resaltar la importancia de la realización de dicho trabajo respondiendo *el/ por qué* debe elaborarse, la importancia que tiene para la disciplina y el impacto social que éste podría tener, además de resaltar los aportes que el resultado de la investigación podría añadir a la academia en general.

En el caso de las tesis de grado, de licenciatura primordialmente, no se espera que se gane un concurso o se financie, a

⁵⁸ La justificación “tiene por objeto indicar porqué se ha escogido el tema o problema planteado, considerando la importancia y utilidad que la investigación proyectada traería en situaciones de funcionalidad. Se trata por lo tanto de argumentar el porqué de la investigación y el aporte que ésta presenta a una disciplina en razón de la resolución del problema planteado.” (Tamayo; 2002, 123)

menos que se inscriba en un programa de beca por tesis, CONACYT por ejemplo. La justificación del proyecto deberá de cumplir aspectos de corte académico, es decir, que se resalte la viabilidad del proyecto y la importancia de generar conocimiento nuevo a la ciencia de la cual se pretende conseguir el grado.

La estructura que seguí para elaborar la justificación fue realizada mediante la resolución de las preguntas: ¿por qué estudiar ese tópico? y ¿para qué estudiarlo? También me pareció buena idea ingresar una tercera ¿cómo pretendo estudiarlo? Al responder esta última el lector, o tutor de tesis, tendrá claridad de los pasos que se seguirán para la elaboración del proyecto, se tendrá claro la metodología y los instrumentos de recabación de datos que se utilizarán. Por tanto, en el desarrollo de las respuestas tendremos como resultado los principios básicos de justificación de un proyecto de investigación.

Capitulado

Dentro del protocolo ingresé un capitulado tentativo el cual fue fruto de la sistematización de información, claridad en los objetivos y estructura del proyecto. El capitulado tiene como función organizar las partes estructurales del trabajo, aunque en su progreso éste pueda ser modificado por considerar inútiles algunos apartados o bien ingresar algunos otros que no fueron contemplados en principio. Esta estructura es como la espina dorsal de la investigación, tendrá que estar diseñado de forma tal que en su proceso de elaboración aborde temáticamente los objetivos planteados.

Paralelamente se construyó un cronograma en el cual se pusieron los procesos de investigación por fechas, este procedimiento es de gran utilidad para personas que son poco organizadas, pues su función es el de mantener un control de los avances y presionar para dar cumplimiento a las diferentes etapas de investigación.

En mi caso organicé el capitulado en tres apartados: el primero con el contenido teórico, sin ser reproductor de teorías,

argumenté cada uno de los conceptos utilizados reforzándolos con citas a pie de página de los autores que inspiraron mi posición. En el segundo capítulo expliqué qué es el CAIS, expuse los datos recopilados en el trabajo de campo e incluí las entrevistas realizadas. Es necesario mencionar que usualmente en los trabajos de investigación las entrevistas se ponen como anexos, sin embargo, decidí integrarlos como parte del trabajo puesto que consideré que sería de interés del lector conocer en su totalidad el instrumento aplicado. En definitiva, contienen información que sólo en su totalidad podría ser apreciada, pues como característica del grupo al que pertenecen los entrevistados se encuentra el *argot de calle*⁵⁹ que robustece y da sentido a la estructura lingüística, el ser escuchadas sería lo ideal —lamentablemente esto no será posible para el lector—. En el tercer capítulo se analizan los datos recopilados y fragmentos de las entrevistas aplicadas, con el fin de comprobar o rechazar las hipótesis planteadas.

Por último, se redactaron las conclusiones del trabajo, además de hacer un recuento de lo que se logró y lo que no se pudo realizar, se da cuenta de la importancia de haber elaborado el trabajo y se generó una especie de extensión del tema para generar nuevas preguntas que inspiren investigaciones futuras. Sin duda la bibliografía utilizada aparece en el proyecto.

Elaboración de instrumentos de recabación de datos

Para la elaboración de los instrumentos fue necesario no perder de vista los objetivos planteados y considerar los alcances de investigación, es decir, si se estipuló describir, explicar, o proponer entorno al fenómeno estudiado. La investigación que elaboré pretendió solo describir las formas subculturales de la violencia. De igual manera fue necesario tomar en cuenta

⁵⁹ Nos referimos a argot de calle a la forma particular de hablar de los chavos que habitan las calles como vivienda y que la mayoría de la interacción social se ejecuta bajo los dominios callejeros, dada esta circunstancia se genera un caló propio que denota experiencias carceleras y callejeras.

el carácter de la información que se necesitaba recabar, si era de tipo cuantitativo o cualitativo.

Como ya se mencionó, existió la necesidad de recabar datos de corte cualitativo y cuantitativo para cumplir los objetivos y constatar las hipótesis planteadas. Insisto, hubiera sido un error, como ocurre de forma cotidiana, elegir las herramientas de recabación de datos *a priori* sin atender al tipo de investigación y los alcances que se pretenden, pues los instrumentos deben de ser los adecuados para obtener la información deseada y estructurarse bajo estándares de validez y confiabilidad.

Por todo ello fue necesario elegir técnicas de ambos cortes. Para obtener un panorama general de las personas que habitan en el CAIS y describir algunas de las características que nos mostraran los elementos básicos de la población, fue necesario utilizar una encuesta, la cual nos arrojó datos cualitativos con los cuales fue posible conocer aspectos generales como: porcentaje de edad, estado civil, empleo, adicciones, etc.

Para conseguir los tipos de valores, normas y sanciones fue necesario utilizar métodos cualitativos como: observación directa, etnografía y aplicación de una entrevista. Este último instrumento fue medular para recabar la información requerida. Debido a la complejidad de los datos, fue necesario estructurar la entrevista bajo tres técnicas: la primera bajo conceptos de opinión, es decir, al entrevistado –después de conocer sus datos generales como sexo, estado civil, ocupación, etc.– se le preguntó el significado de algunos conceptos estructurados bajo el *argot de calle*, para conocer su opinión al respecto e intentar aproximarnos a sus creencias de “lo bueno y lo malo”, “lo aceptado y lo rechazado”. Asimismo, sirvió como primer contacto para generar un clima de confianza. A partir de este momento de la entrevista, se generó un *rappor*⁶⁰ que permitió la fluencia de información.

⁶⁰ “Término francés, incluido sin traducción en el vocabulario psicológico, que indica afinidad, empatía o identificación. Relación anímica adecuada

Este aspecto es fundamental, pues si bien, el conseguir que personas hablen acerca de su vida no es fácil, en los personajes que habitan el CAIS esto se complica aún más, puesto que son personas que han pasado una vida difícil, la cual no quieren recordar, menos platicársela a un extraño como yo. Muchos de ellos han vivido sumergidos en relaciones sociales violentas, y muchas de ellas rayan en la ilegalidad. Por ejemplo, todos los entrevistados habían estado en la cárcel por lo menos en dos ocasiones y además seguían cometiendo delitos, el hablar de ello implicaría no sólo generar un estigma, sino evidenciar sus actos y poner en riesgo su libertad.

La manera en la que estructuré mi trabajo de campo ayudó a minimizar estos estragos, sin olvidar que el conocimiento de su estructura identitaria y el manejo del vocabulario barrial ayudó en mucho mi acercamiento. Las primeras tres semanas me dediqué a observar la forma de organización del lugar, de la socialización y de algunos actos que pudieran generar pistas para después analizarlas a fondo y tener mayor conocimiento a la hora de construir el instrumento de entrevista.

Por ejemplo: un suceso acentuó el carácter violento del lugar. Un día me encontraba parado en una de los pasillos, observando a la gente, frente a mi se hallaban dos ancianos de por lo menos 60 años de edad, sucios, descalzos, malolientes, descansando en unas de las colchonetas azules de hule espuma que a su vez albergan infinidad de piojos, chinches y demás parásitos, con ese imprescindible olor extraño, aspecto generalizado en el CAIS.

Parado en la esquina, observando a todo un ejército del finamiento, de lejos, a mi mano izquierda se acercó una persona morena, robusta, cabello cano y largo, de vocabulario exabrupto, de no más de 50 años, que aprovechando la distracción de los ancianos jaló uno de los colchones para después sentir un manotazo del viejo que momentos antes reposaba en él. Este

que establece el entrevistador con el informante antes de iniciar la entrevista.” (Ortiz; 2006,179)

hecho propicio uno de los primeros actos violentos que presencié en aquel lugar, después de sentir el manotazo, las palabras amenazantes no dejaron de escucharse por el de pelo cano, algunos manotazos de ambos, y yo a su lado presenciando un acto violento.

Los usuarios que se encontraban a nuestro alrededor, actuando con naturalidad, apenas voltearon a ver que sucedía con el anciano después de escuchar un golpe, y después mirarlo boca a bajo como consecuencia del puntapié que le propinó el de pelo cano poco antes de tomar el colchón y marcharse maldiciendo a medio mundo. Parecía que tener cuidado que nadie hiciera trampa en el juego de cartas que transcurría por encima de una mesa improvisada con cubetas, era más importante que la cotidianidad del centro; gritos, golpes, maldiciones...

Es necesario mencionar que en el albergue los colchones juegan un papel muy importante, pues no son suficientes para la población y existen pocos en malas condiciones, pues en su mayoría están casi inservibles. Por ello, no faltan las rapiñas esperando un descuido para obtener uno en medianas condiciones, habría que resaltar que muchas de las personas sólo cuentan con el colchón como protección del duro cemento en el que pasan la noche, y con la experiencia de vida en calle más vale conseguir un poco de comodidad aunque eso implique pasar por encima de los derechos de los demás.

Trabajo de campo

Una vez terminada la elaboración del instrumento, (entrevista) el siguiente paso fue conseguir la entrada en el lugar en que llevaría a cabo mi estudio. El psicólogo, me invitó como visitante al albergue, con el propósito de presentarme al director y comentarle sobre mi proyecto, a fin de que me extendiera el permiso correspondiente para evitar los enredos burocráticos y tener que elaborar cartas y cartas, llevarlas de un lado a otro etc. Ese día era importante porque por primera vez cono-

cería a la población, pues el psicólogo había quedado de dar un recorrido por el lugar y ubicarme en el mismo.

Eran las 3 de la tarde cuando llegué al metro Allende, después de caminar un rato por fin entré en la calle de Aztecas, identifiqué mi ubicación cuando miré de lejos el mercado de zapatos de Tepito casi en el Eje 1. Del lado derecho, entré a una plaza cual paisaje se tornaba gris con cabezas blancas recostadas en donde algún día hubo pasto, algunos jóvenes de no más de 15 años se paseaban por el lugar con la mano en la boca inhalando tiner o pegamento industrial, el bullicio de la gente de las calles aledañas en media vendimia hacia coro al paisaje frente a mí.

Del lado sur de la plaza miré una escuela, junto a ella “El CAIS” y junto a él, la agencia del Ministerio Público (MP), protegida por hombres fumando crack y marihuana, sentados resguardando las llantas de patrullas que estacionadas frente al MP servían de recargaderas. Al intentar no pasar por donde los ancianos habitan, dos chavos de no más de 20 años me pidieron dinero, en ese momento, observé el albergue con deseos de alcanzarlo. Los miré y les dije “No tengo, carnal, si no, sabes que no hay pedo” “Va valedor” respondieron. Después de ello, sentí un alivio y por fin me encontraba en la puerta del CAIS. Toqué y de la ventanilla se asomó un rostro indagando qué quería, pregunté por el psicólogo y me dejó pasar.

Al entrar la estructura era como un gran estacionamiento donde con facilidad cabían dos autos de ancho y tres de largo, en ese lugar, se encontraba una mesa con algo de comida. Del fondo salió el psicólogo y nos saludamos, me dijo que era día festivo, que comerían todos los trabajadores del CAIS y aprovecharía ese momento para presentarme al director y que le hiciera la petición del permiso. En realidad fue un mal momento en el que llegué pues después me entere que días antes habían despedido a un psicólogo y que los trabajadores pensaron que yo era el nuevo psicólogo, por tanto algunos me mira-

ron con agrado, otros con cierto rencor por suplir al que había sido su amigo. Me presentaron al director y después de la comida le comenté de los intereses de mi estudio en su lugar de trabajo. No quiso darme el permiso, al parecer tenía miedo que mencionara algunas de las irregularidades que se presentaban en el albergue, insistí que la investigación no estaba centrada en el lugar, sino en las personas que habitan en él, solo usuarios no trabajadores. No aceptó y me envió a conseguir cartas de permiso a las oficinas del Instituto de Asistencia e Integración Social (IASIS) órgano al que pertenece el CAIS, afortunadamente el trámite solo duró dos semanas.

Con carta de autorización, me presenté al CAIS, me entreviste con el director el cual me pidió una copia de los objetivos de la investigación para tener conocimiento de lo que haría en su lugar de trabajo, esto con el objetivo de mantener un control de la información que obtendría, observó el protocolo y se dio cuenta que en realidad la información que requería se relacionaba con los usuarios y no con el funcionamiento de la institución, no le quedó alternativa y acepto el que yo pasara unas semanas en el albergue. Después de todo ello, el primer día de trabajo de campo se acercaba, para esto ya había refinado la guía de observación y de etnografía.

Recuerdo bien que después de aquella visita en el CAIS mi percepción del centro cambió, pues al término de la comida, en mi primer visita, el psicólogo me dio un recorrido por el centro, el hedor de éste no se encontraba registrado por los olores acostumbrados pues se confundía con tufos extraños propios de la suciedad con algún desinfectante, cloro, eses fecales mugre, etc.

Al entrar al llamado patio, una cancha de básquet bol donde los usuarios se recrean, un bulto que mantenía a dos ancianos abrazados en un montículo de tierra fue el paisaje que recibí en primer momento, al voltear la mirada, un cuerpo desnudo del torso se paseaba de esquina a esquina hablando con nadie, al parecer un esquizofrénico. Un señor con otro

menos cuerdo que él, en una esquina platicaban de cosas sin sentido, uno hablando de su esposa imaginaria y el otro platicando sobre su caballo inexistente. El psicólogo y yo recorrimos el lugar, cinco dormitorios que rodean el patio con 20 estancias aproximadamente, una enfermería; una sala para enfermos de gravedad, oficinas de trabajo social y dirección del centro.

Las primeras semanas el aspecto del centro me imponía, la mayoría de la población con aspecto típico de situación de calle, sucios, mal olientes, con actitud defensiva; algunos lisios y otros de edad muy avanzada. Los jóvenes habituados al CAIS, parecían los más imponentes, con su mirada buscando la comodidad de su estancia a costa de lo que se les presentará intimidaban a cualquier persona. Después de entrar al albergue, el siguiente paso reglamentario de los usuarios es darse un baño, colas en las que se tenían que formar para recibir jabón, y después pasar a un comedor para recibir una cena modesta. La hora de la comida es un momento especial dentro del CAIS, pues ahí llegan todos los usuarios, y es el momento de poder conocerlos e interactuar con ellos, ese momento fue uno de mis predilectos para ubicar a los personajes de mi estudio.

Una de las técnicas que utilice fue el de aparentar ser uno de ellos (observación participativa)⁶¹ técnica que permitió verme en el albergue en su estado natural y no como un extraño o figura de autoridad que modificara la dinámica del centro.

Recuerdo un día que parado en la esquina del comedor, que sin saberlo era el lugar en donde las personas se forman para recibir sus alimentos, después de unos minutos, mire atrás y se

⁶¹ “Este tipo de observación está determinado por el hecho de que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera como uno más de sus miembros; es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes.” (Pick; 1994, 58)

encontraban formados unos quince usuarios esperando la comida, llegó un señor que fungía como organizador de aquella actividad y se dirigió a mi, pues después de observar que yo no avanzaba y me quedaba mirando a todos extrañamente me dijo “Órale cabrón que todos quieren comer, vas a pasar o no” si no hazte a un lado. Me quite y todos se me quedaron viendo, permanecí ahí durante un rato. Un usuario llamó mi atención, joven como de 25 años, de bigote, delgado con apariencia provocadora. Lo observé un momento y mire como ingresaba a la fila de comida por el medio, algunos viejos se exaltaron, los jóvenes no dijeron nada. Lo observé durante un rato, en los días siguientes mi mirada fue captada por él y comenzó a retarme con la suya, después de ello decidí dejarlo en paz, pues ello podría desencadenar un conflicto que a mi salud y a la investigación no les convenían.

Al principio los habitantes del albergue me provocaban estrés considerable, al cabo del tiempo me habitué al lugar, sobre todo las salidas a las 10 de la noche pues cruzar el barrio bravo a esas horas y sobre todo los viernes es peligroso, dentro del centro me sentía seguro, fuera de él no lo estaba. Cuando salíamos, noté que el psicólogo caminaba muy deprisa hacia la estación del metro Tepito donde abordábamos el metro para regresar a casa. Esta práctica era lo conveniente si no queríamos ser asaltados o lesionados.

Uno de los días de observación me encontraba en el patio como a las 7 de la noche, hora en que la mayoría de los usuarios han acabado de asearse, comer y acomodar sus cosas para dormir, en este momento algunos acostumbran a pasar un rato en el patio lavando algunas de sus pertenencias o fumando un cigarrillo, hay mucho movimiento. Un muchacho como de 22 años se me acercó, el miedo sucumbía su ser, se dirige a mi diciendo: “que onda wey” “¿es tu primera vez en el centro?” Contesté que no, “está cabrón wey, haber si no me agandallan, pues he sabido que este albergue esta cabrón ¿tu de donde eres? ¿De aquí de tepito?” No soy de taxqueña, intente tran-

quilizarlo y decirle que no le pasaría nada. Después de ello el chavo no salía de su estancia.

Cada día que regresaba a casa, en el transporte público la apariencia de los viajeros me era grata, parecían oler muy bien y tener un rostro agradable, el impacto de la gente del albergue me seguía, los primeros días llegaba a bañarme, temía que los piojos encontraran un hogar en mi cabeza, de forma regular aparecían ronchas en mi cuerpo. Después de la segunda semana comencé a habituarme, he de confesar que al principio me daba un poco de asco saludar a los usuarios, principalmente a los que no salían a la calle por tener enfermedades mentales o estar lisiados, me extrañaba como el psicólogo los saludaba sin ningún problema, les demostraba una especie de cariño acariciando sus cabezas canas. Poco a poco tuve mas relación con ellos, me detenía a platicar a convivir bajo el ritual de la fumada de un cigarrillo. Este acto además de ser parte de mi trabajo de campo, me terminó gustando, pues a partir de ahí pude conocer un poco de la vida de ellos, por lo regular experiencias desagradables; maltratos infantiles, drogadicción, abandono, etc.

Un día me acerque a un par de ancianos que no salían del albergue, me detuve a fumar un cigarrillo e intercambiar palabras, a uno de ellos apodado el “gato” le pregunte que porque no salía a la calle, pues el estado físico de su compañero demostraba que no podía salir, una artritis avanzada no le permitía caminar, ¿pero él?. “El gato” me contesto que no, que él estaba muy bien ahí, que la calle estaba cabrona y que si él salía solo se aprovecharían de él y le robarían sus pocas pertenencias, que además no tenía a que salir puesto que no podía trabajar y nadie lo esperaba a fuera. En primer momento no comprendí pues parecía estar totalmente sano, cuando lo llaman para ir a cenar, un hombre viejo, delgado que apenas media un metro 50, se medio levantó, sus pies descalzos mostraban llagas y callos, su espalda formaba un ángulo de 100 grados respecto a sus piernas, sus cejas canas y crecidas con dirección al cielo

figuraba un gato erizado. Comprendí su estancia permanente en el centro.

Personas como el “gato” abundaban dentro del centro, intentaba acercarme a ellos para conocer un poco de sus vidas pero sobre todo acerca de la convivencia del centro. Poco a poco mi estrés bajo y la convivencia fue agradable, me di cuenta de ello cuando un día que me encontraba en el dormitorio “D” platicando con un usuario se acercó un señor, que padecía de sus facultades mentales, a escuchar nuestra platica, descalzo, sucio y con olor a eses fecales dejó salir de su garganta un sonido que intentaba ser una pregunta; voltee, lo mire y seguí platicando, su presencia no me era molesta como en los primeros días.

Después de ello escuché un golpe, lo vi en el suelo intentando recuperar su postura, inmediatamente lo ayude sin pensar que estaba sucio y que su olor era desagradable, lo paré, después de ello sentí mojadas mis manos, las vi y el excremento responsable de su resbalón se hallaba en ellas, a pesar de lo desagradable que puedo ser mi estancia en el CAIS había tomado carácter de normalidad, el olor me era familiar, la gente igual y la dinámica también, este era el momento para aplicar los cuestionarios de entrevista, había elaborado algunas anotaciones de la observación y algunos rasgos para la elaboración de la etnografía, pensé que pasar más tiempo en el centro dejaría de ser funcional para las intenciones de mi estudio, puesto que al tomar de manera natural las dinámicas del centro, dejaría de tomarles importancia y las pasaría por alto en mi investigación.

Cada día que regresaba de campo pensaba en los momentos del CAIS, intentando elaborar un análisis respecto a la violencia, el producto de esas dilucidaciones eran apuntadas en una libreta que sirvió como diario de campo⁶². Lo mejor

⁶² “Es el relato escrito cotidianamente, de las experiencias y de los hechos observados. Puede ser redactado conforme se vayan suscitando los acontecimientos o al final de la jornada. La objetividad y la veracidad al margen de

hubiera sido apuntarlas en el momento que se fueran presentando, pero esta dinámica rompería lo inadvertido que era mi presencia para el grueso de la población, sabemos que la memoria no es un buen referente científico y por ello elaboraba mis apuntes lo antes posible. La observación directa y participante fue uno de los elementos que permitieron conocer a mi población y poder así elegir a mis primeros informantes, ellos deberían de ser jóvenes y demostrar actitudes violentas.

Después de las cinco de la tarde, hora en la cual deben de entrar los albergados, casi siempre me ponía a observar como entraban las personas al centro, un día observe a un chavo de estatura media, delgado, con bigote, moreno claro, con actitud retadora. Al entrar observé que se le acercó al vigilante del centro y después entró sin ser revisado por él, como lo marca el reglamento del centro. Cuando entró, observé que las personas que se encontraban junto al joven, sujeto de mi interés, lo veían y se hacían disimulados para no encontrar su mirada. El **X**⁶³ se dirigió al patio, lo seguí, su actitud me llamó la atención pues me pareció que imponían una especie de miedo ante los demás usuarios, al entrar por el pasillo que dirige al patio, se desvía hacia el dormitorio “F” donde después corroboré se encontraba su estancia.

Regresé a la entrada y seguí observando, poco después me acerqué a uno de los supervisores y le comenté que el **X** me había llamado la atención, él interrumpió mi discurso para decirme que él era uno de los “gandallas” del centro, que los policías de la entrada le tenían miedo y luego no lo revisaban pues casi siempre llevaba algo de droga oculta. Los policías lo conocían y preferían no meterse en problemas con ellos. Me dijo que tuviera cuidado con él y sus amigos porque tenían

las ciencias y de la ideología del observador, serán sus principales cualidades sin dejar de lado la claridad y la concisión.”(Ortiz; 2006, 56)

⁶³ Por razones de anonimato, en respeto de nuestros entrevistados me referiré a ellos como X (primer entrevistado) Y (Segundo entrevistado) Z (tercer entrevistado)

fama de “culeros” pero que, si lo que me interesaba era conocer gente violenta, el **X** sería un candidato para mi investigación. Como parte de las estrategias que utilicé fue el no tener mucho contacto con las figuras de autoridad en el centro, pues esto minaría mi acercamiento con los futuros entrevistados, por ello el contacto con los supervisores era breve, le pregunté el nombre del chavo que observé y me retiré enseguida.

Después de un rato entré al cubículo del psicólogo y le pregunté sobre el **X**, me mencionó que era uno de los chavos conflictivos del centro, que trabajaba como “diablero” en Tepito y que tenía la fama de ser “chinero”

Lo que había averiguado llamó aún más mi atención en el **X** y confirmé que él sería uno de los informantes que necesitaba. Durante la última semana de estancia en el centro, dedicada a la aplicación de las entrevistas, esperé al **X** en la entrada del albergue, notó que lo veía y me miro de forma retadora, agaché la mirada para no conflictuar la relación, me dirigí al patio. Después de un rato noté que entró a las canchas, me siguió observando, se sentó junto a algunos usuarios que se encontraban a unos metros de mi, yo fumaba un cigarrillo y disimuladamente lo monitoreaba, él me miro, después se le acercó a otro chavo, le dijo algo al oído, se levantó y se fue. Entró por la puerta suroeste del patio, rodeó por el pasillo y se dirigió rumbo a su dormitorio, se acercó con sus colegas. En ese momento pensé que era el instante preciso de acercarme a él y decirle mis intenciones de entrevistarle, pues de haber dejado pasar ese momento la relación se hubiera friccionado, dado que el **X** se dio cuenta que lo observaba con gran detenimiento, pensé que si no lo abordaba en ese instante las cosas se podían poner peligrosas.

Me levanté y me dirigí al dormitorio “F” subí las escaleras, el pasillo estaba lleno de humo de cigarro, al fondo se encontraba el **X** con otras dos personas. Al aproximarme a ellos un olor a mariguana sobresalía del humo de cigarro, al verme, los tres sujetos pusieron su atención en mí. Uno de ellos, que des-

pués me enteré le decían el **Z**, se dirigió a mí, su estado no era como el de los otros dos, sus ojos verdes eran minimizados por la pupila dilatada, su boca reseca y su comportamiento entorpecido me hicieron pensar que se encontraba en un estado fuera de lo ordinario, su aspecto era típico de las personas que ingieren pastillas como droga. Su acercamiento fue violento, yo pensé que me iba a agredir, pues con voz fuerte me preguntó quién era yo, el **Z**, blanco y de cabello castaño claro, de complexión delgada, se detuvo al observar que a lado de él se encontraban los supervisores, presencia que yo no había notado por tener mi atención en mis futuros entrevistados.

Pensé que no era el momento de acercarme y comenzar un contacto verbal, pues al hablar frente a los supervisores el **X**, el **Z** y el tercer individuo el **Y**, notarían que mi relación con los supervisores no era como de un albergado más, condición que me interesaba mantener ante mis entrevistados, pues la figura de poder restaría confianza en ellos y entorpecería mi cometido. Me acerqué al **X** y le dije “Qué onda carnal ahorita que se vayan esos weyes –me refería a los supervisores– ¿te puedo topar acá para pedirte un paro? “sincho carnalito, vamos a ver de qué se trata ¿no?”⁶⁴.

Después de un rato regresé al dormitorio “F” un poco temeroso pues la actitud del **X** no había sido amistosa y no esperaba que lo fuera, sin embargo, mi actitud fue con seguridad, pacífica y amigable, dentro de las subculturas de la violencia los sujetos que se acercan temerosos e inseguros lejos de ser una apariencia amigable son tomadas como cobardes y desfavorecen la relación.

Al acercarme al **X** que se encontraba de pie, bajo su lado izquierdo se encontraba el **Y** al fondo el **Z** que al verme siguió

⁶⁴ Es necesario comentar que para efectos de entablar una mejor relación con los entrevistados fue necesario y de gran utilidad hablar bajo un lenguaje popular propio del “argot de calle”, esta técnica fue de gran ayuda para entablar un “rapport” adecuado, indispensable para las primeras aproximaciones con los informantes.

cuestionando mi presencia. De manera violenta me preguntaba qué quería, que si me pasaba de listo me iba a pegar, yo le decía que no, que yo era la banda y que les venía a pedir un “paro”, el que estaba sentado le dijo al **Z** “no mames wey, no te saques de onda, ese wey se ve que es la banda” y me preguntó ¿tu qué pedo carnalito? ¿Qué haces por acá? Y fue cuando el **Z** detuvo sus actos violentos en contra de mí. Me dirigí a los tres y les dije “No se saquen de onda la neta es que estoy haciendo un trabajo de la escuela y quiero conocer un poco más de ustedes, sin pedos, soy la banda.” El **Y** me preguntó si era algo así como mi tesis, le contesté que sí y que me gustaría platicar con ellos un rato, “sin pedos sin pasarme de listo ni nada, solo quiero saber sobre ustedes” les argumenté. “está chido pues” ¿eres canero?⁶⁵ preguntó el **Y**, le conteste que no, el **Z** no me quitaba la mirada.

En este caso, bajo las circunstancias en las que se presentó la conexión con los informantes, y considerando que las personas a las que les pedí la entrevista eran violentas, opté por no explicarles a detalle el sentido de la investigación pues ello hubiera provocado reticencia a colaborar con el estudio.

El **Y** me dijo que él me ayudaría en lo que quisiera pues le había caído bien, esta acción hizo que el **X** y principalmente el **Z** cambiaran su actitud y se comportaran flexibles ante mis peticiones, en ese momento noté que la figura del **Y** era importante para la toma de decisiones en el grupo. Me dirigí al **X** y le dije que si un día de estos podía platicar con él, me contestó que sí, que pasara el día de mañana después de las 6, hora en la que la mayoría de los albergados han logrado instalarse en sus dormitorios y terminado de bañar. Le pedí al **Y** una entrevista y aceptó sin problemas, me dijo que pasara cuando quisiera después de las 6, que lo encontraba siempre en ese dormitorio.

⁶⁵ A los que han estado en reclusión se les dice “caneros” bajo el “argot de calle” dado que a los reclusorios se les nombra “cana”

Para el día establecido pedí a la directiva del CAIS que me prestara un lugar para poder entrevistar al **X**⁶⁶ cuando le comenté al director que había logrado una entrevista con el **X**, se sorprendió, pues me dijo que esos chavos eran muy conflictivos que eran rateros y que siempre molestaban a los usuarios, además de ser violentos y que no les gustaba hablar con nadie. Me asignaron un pequeño cubículo que tienen la función de biblioteca en el centro.

Al subir las escaleras del dormitorio “F” al fondo se encontraba el **X** acomodando sus cosas en la estancia, lo saludé, se dirigió a mi diciendo “de qué quieres que hablemos wey” le contesté que cómo era la convivencia en el centro, “bueno pos ya” le dije que sería mejor que estuviéramos en un lugar más cómodo, que me habían prestado la biblioteca para platicar con él, en seguida se negó “Nel pos que pasó carnal, yo no voy pa ya” le dije que no había bronca y que estaríamos mejor. Después de argumentarle que solo estaríamos los dos y que nadie se acercaría a escuchar nuestra platica accedió.

Nos dirigimos a la biblioteca, al entrar saqué unos cigarros, prendí uno, le invité y se los regalé, acto que contribuyó a la disposición de mi informante, pues se sintió un ambiente relajado y de confianza. Le dije que platicaríamos de su estancia en el centro y un poco de su vida, le mencioné que no habían respuestas correctas o incorrectas, que sólo me interesaba conocer su opinión y que si decidía no contestar alguna pregunta no habría ningún problema, que se sintiera en confianza para no contestarla, que yo era amigable. Antes de comenzar tomé la grabadora de voz que se encontraba en el escritorio, acomodada a la vista con la intención que se diera cuenta de su existencia, le expliqué que para mí sería de gran utilidad grabar

⁶⁶ Para efectos técnicos, la aplicación de las entrevistas debe de ser en lugares tranquilos sin gente externa a ella, pues el ambiente generado puede influir de manera importante para que el informante acepte contestar las preguntas. La presencia de gente externa puede cohibir al entrevistado y minar los intereses del entrevistador.

la conversación, pero si él no quería ser grabado, la guardaría, me contestó que no había problema que podía grabar.

Al otro día busqué al **Y** para entrevistarle, no lo encontré, después de la primera entrevista la relación con los informantes había mejorado, el **Z** ya no me miraba retador, era cauteloso ante mi presencia, pero ya no violento.

Al segundo día de la primera entrevista encontré al **Y**, lo invité a la biblioteca para aplicarle la entrevista, al igual que el **X** en un inicio no quería ir, después de un rato lo convencí diciéndole que la verdad a mi tampoco me latía el lugar pero que era la única forma de platicar sin que nadie nos molestará y nos escuchara. Aceptó, nos dirigimos al lugar, sobre el escritorio se encontraba la grabadora que previamente había puesto con la intención de que la viera y no se rehusara a ser grabado si la sacaba inesperadamente. Saqué unos cigarros y se los regalé, fumamos y comenzamos la entrevista, el **Y** resultó ser el cabecilla del grupo, con la dinámica que habíamos seguido para conseguir las entrevistas, él denotaba cierta confianza ante mí, esta situación fue notable en la entrevista, pues él se portó totalmente dispuesto a contestar todas las preguntas excepto las de su familia, acto que respeté, del mismo modo declaró haber matado a dos personas y tener experiencia en ingresos al reclusorio. Casi al término de la entrevista la relación entre informante y entrevistador se perdió⁶⁷, comencé a elaborar preguntas fuera de mis objetivos de investigación con tal de conocer más acerca de lo que él platicaba, su experiencia en la calle y la violencia que le rodea, él era experto en eso, pues había sido golpeador en el reclusorio y tenía fama, en todo el centro y alrededores del albergue, de ser una persona malvada.

⁶⁷ Es importante que el entrevistador siempre tenga control de sus entrevistas, pues al intercambiar palabras con los entrevistados, si estos le simpatizan, puede desviar la entrevista a objetivos fuera de la investigación lo cual significaría pérdida de oportunidades, recursos y tiempo.

Después de la entrevista con el **Y** las cosas fueron más fáciles principalmente con el **Z**, al día siguiente observando la entrada del albergue lo miré dirigirse a mí, pensé que me iba a pegar o a reclamar algo, su actitud fue todo lo contrario, me saludó como si mantuviera una gran amistad con él, y me dijo “ya me platicaron que eres la banda wey, cuando quieras platicar conmigo pa mi está chido” aproveché el momento y le propuse entrevistarle al día siguiente “ya estás” contestó. Se despidió chocando su puño contra el mío. Para entonces mi presencia ante el grupo estaba aceptada, la población en general la ignoraba y me ponía en una posición familiar ante ellos.

Poco después el **Y** se acercó diciendo “A ver si pasas al rato a mi cantón para jugar unas cartas, ¿no carnalito?” Va, le dije.

Como a las 8 de la noche, pasé al dormitorio “F” mis informantes se encontraban jugando cartas, “jálate carnal ¿quieres jugar con la basura?” Si, le conteste al **Y**, jugué un par de manos, conviví con ellos en un plano amistoso, me di cuenta que en su círculo nadie molestaba, algunos fumaban mariguana cerca de mí, otros dormían, o descansaban. En ese momento se acercó una persona, todos con los que estaba entraron en estado de alarma apagaron los cigarros de mariguana y se escuchó decir al **Y** “ese wey quién es” “es del “D” el **X** contestó” “Ve a ver qué quiere” el **X** se acercó al visitante, intercambió algunas palabras, regresó. “busca un colchón” lo interrumpió el **Y** “pues dile que aquí no hay nada, todos están ocupados y que mejor le llegue si no quiere que le rompa su pinche madre”

Cuando el visitante escuchó las amenazas se retiró de inmediato. El **Y** se dirigió a mí “es que a si es aquí carnalito, si no te pones bravo se pasan de lanza, pero ellos ya saben, saben que soy un culero, y que de la mitad del dormitorio hasta acá nadie se pasa de lanza porque si no les rompo su pinche madre” está bien, conteste.

Al día siguiente busqué al **Z** me concedió la entrevista sin problema alguno, después de ello la relación con los informantes era amistosa y con el grueso de los usuarios también. Se

había terminado mi trabajo de campo y mi periodo de estancia formal había caducado una semana antes, era hora de irme, pensé que la información recabada era muy valiosa, que la relación con los entrevistados hubiera sido mejor aprovechada si mi experiencia como entrevistador fuera docta y si el conocimiento de los elementos subculturales que me interesaban hubieran estado más refinados, sin embargo, la información que obtuve sirvió para los objetivos de mi investigación.

Análisis y redacción del informe de investigación

Por último, solo quedaba extraer los datos que sirvieran a mis propósitos, para ello elaboré un análisis exhaustivo de las entrevistas y de los datos escritos en mi libreta de campo. Cuando terminé el marco teórico, en especial lo respectivo a la subcultura de la violencia, relacioné los datos recabados en el trabajo de campo, subtraje los elementos axiológicos y comprobé las hipótesis planteadas.

De este modo, describí acciones concretas que se dan en el CAIS que encuadraron con el marco teórico de las subculturas de la violencia. A lo largo del análisis se fueron sustentando los argumentos que planteé con fragmentos de entrevistas y acciones concretas detectadas mediante la etnografía y la observación.

Conclusión

En este escrito abordé los puntos que me parecen los más relevantes de tomar en cuenta a la hora de elaborar un proyecto de investigación, de la misma manera, en forma de narrativa, compartí un poco de la experiencia durante el trabajo de campo sin descuidar los aspectos técnicos importantes y algunos de los inconvenientes que se presentaron en su desarrollo.

Si bien aquí se muestra una de las metodologías que se puede llevar a cabo, no es la única, no existe metodología si no metodologías. Cada investigador deberá de ajustar los métodos a su objeto de estudio sin descuidar la rigurosidad que la cien-

cia exige y adecuar sus instrumentos de recabación de datos conforme a lo que se pretende descubrir y el tipo de investigación planteada.

Sin duda la elección del tema de investigación es uno de los elementos complicados, el trabajo de campo, aunque difícil también, suele ser más divertido y fructuoso, pues no solo es importante para objeto de la ciencia, a nivel personal, dejará marcas importantes que cambian la representación de algunos aspectos en la vida del investigador. Parafraseando a Nigel Barley, el sociólogo que no haga trabajo de campo se perderá de conocer parte importante de la sociología, el contacto con el hecho social, cambia la perspectiva de gabinete; la forma de entender los problemas sociales, sin duda alguna, robustece el análisis teórico.

Bibliografía

Barley, Nigel. (1998) *El antropólogo inocente*. Anagrama, Barcelona

Bunge, Mario *Buscar la filosofía en las ciencias sociales* México, Siglo XXI, 1999.

Bunge, Mario *La investigación científica* 3^{ed} México, Siglo XXI, 2004.

Colín, Guillermo *Así habla la delincuencia y otros más...* México, Porrúa, 2004.

Kerlinger, N. Fred, Howard B. Lee *Investigación del comportamiento, Métodos de investigación en ciencias sociales* 4^{ed} México, Mc Graw Hill 2002.

Geertz, Clifford *El antropólogo como autor* España, Paidós, 1989.

_____ *La interpretación de las culturas* España, Gedisa, 1987.

Giner Salvador, Emilio Lamo y otros *Diccionario de sociología* 2^{ed} España, Alianza, 2006.

Hernández Roberto, Carlos Fernández *Metodología de la investigación* 4^{ed} México, Mc Graw Hill, 2006.

Holguín, Fernando *Estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales* México, UNAM, 1984.

Martínez, Miguel *El método etnográfico de investigación en Dialógica Revista Multidisciplinaria*, vol. I, núm. 1, 2004, En Internet, página web de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Ortiz, Uribe *Diccionario de metodología de la investigación científica* 2^{ed} México, Limusa, 2006.

Pick, Susan *Cómo investigar en ciencias sociales* 5^{ed} México, Trillas, 1994.

Rosenblueth, Arturo *El método científico* México, Ediciones científicas, 1971.

Rojas, Raúl *El proceso de la investigación científica* México, Trillas, S/d.

Salazar, Alfredo *La redacción: concepto, características, sus fases* México, UAM-X, 1999.

Sierra, Restituto *Técnicas de investigación social* 14^{ed} España, Thomson, 2001.

Tamayo, Mario *Diccionario de la investigación científica* México, Limusa, 2002.

Guber, Rosana *El salvaje metropolitano; reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* Argentina, Paidós, 2004.

PENSAR LA PRISIÓN: LA CONSTRUCCIÓN SOCIOLÓGICA DE LA READAPTACIÓN SOCIAL COMO OBJETO DE ESTUDIO

José Luis Cisneros

Introducción

Las prisiones en nuestro país y en particular en el Estado de México no son las mejores, por el contrario en ellas se refleja un gran desinterés por la dignidad humana, a pesar de las reformas estructurales de las que han sido objeto en los últimos años. En ellas existen grandes deficiencias en cuanto a su estructura, a sus condiciones de salud, alimentación y de la vida en general del interno, se encuentran saturadas y sin recursos para brindar un espacio decoroso a la condición humana.

Esta condición ha propiciado que en la mayoría de las cárceles del país, se haya acentuado la función de seguridad y vigilancia, como parte de un dispositivo que muestra una nueva forma de castigo, expresado este en la condena al ocio.

Desde esta perspectiva y apoyado en la construcción empírica de datos y sus correspondientes anclajes teóricos, me aventure a la construcción de una reflexión analítica, que me permitiera no solo contribuir a la denuncia de las arbitrariedades de las que son objeto los internos de las prisiones, sin que ello implique privilegiar la dimensión que adquieren en su papel de víctimas y dejar de reconocer sus acciones como victimarios, por el contrario pretendo como sociólogo, mostrar

una interpretación crítica de las múltiples dimensiones que configuran el mundo de la prisión.

En consecuencia observar los fenómenos sociales en nuestra sociedad contemporánea, nos obliga no solo a forjar una visión amplia y ambiciosa del problema de estudio, más bien a contemplar minuciosamente la realidad para no perder de vista los diferentes planos y niveles en los que se organiza la complejidad de ésta, lo que implica de entrada, una construcción multidisciplinaria cuya finalidad, sea la búsqueda de soluciones reales a las necesidades de la población. Sin embargo, la metodología para abordar un objeto de estudio, hoy se ha vuelto más compleja, profunda y diversificada, al grado de que los caminos para resolver conflictos, dependen tanto de la intención particular del sujeto, como de la acción o del contexto donde se encuentre el investigador.

Con lo anterior, queremos indicar que en una investigación y particularmente cuando pretendemos abordar la prisión como objeto de estudio, debe estar basada específicamente en una metodología de investigación tanto cualitativa como cuantitativa, y más aun, buscar establecer un estrecho vínculo con nuestras categorías teóricas, en este sentido lo que mostramos en estas líneas es el proceso de construcción de un dialogo entre el dato y el concepto, buscando que tanto nuestro marco teórico como nuestra metodología estén en relación con la realidad que estudiamos. De esta manera cuando abordamos una realidad social específica no debemos imponer esquemas teóricos a nuestro objeto de estudio, tampoco debemos pretender utilizar métodos que resulten forzados y ajenos a la realidad de nuestros datos.

De ahí que en la aventura de una empresa como la que nos fijamos, hayamos optado por no privilegiar una sola técnicas de investigación, por el contrario utilizamos tanto técnicas cualitativas como cuantitativas en razón que en nuestro espacio de estudio no pudimos aplicar encuestas, dado que es sumamente difícil obtener una muestra representativa al interior

de los Centros de Prevención y Readaptación Social (CPRS),⁶⁸ tanto por la cantidad de población de cada uno de ellos, como por los constantes desplazamientos de los internos, las salidas repentinas, así como por la imposibilidad de reunir a un grupo de internos, amén de la resistencia y desconfianza de la mayoría de los internos. En lo referente a lo cualitativo, expresado en las entrevistas dirigidas, debemos aclarar que no hicimos mucha abstracción de los comentarios tanto de las autoridades como de los internos, por el contrario, nuestra información se nutre de manera complementaria de otros dos fuentes; de la base de datos estadísticos de los expedientes de los internos y de las apreciaciones y testimonios de la vida cotidiana de la prisión, tanto de los internos como del personal penitenciario.

Desde esta perspectiva, buscamos conocer la dimensión del castigo expresada en el tratamiento a partir la visión de sus administradores, empleados penitenciarios, así como la visión que construyen los propios internos acerca del mundo carcelario, apoyándonos no sólo a través de sus discursos, sino también a través de los datos y de la observación sistemática de sus propias acciones, hasta donde nos fue posible, dentro de los Centros de Prevención y Readaptación Social del Estado de México.

En este sentido, el primer obstáculo para la construcción de nuestro objeto de estudio, fue la información; por un lado la dificulta para revisar algunos informes, reportes y documentos, los cuales suelen ser clasificados como confidenciales o de seguridad estatal o nacional; desde luego ésta clasificación de la información tiene dos razones, la primera depende de una postura radical, la cual obedece en muchos de los casos a la visión que tienen los funcionarios responsables de ésta. La segunda, obedece a la existencia misma de la información, la cual por su naturaleza pudiera estar expuesta a un manejo tendencioso por parte de grupos de poder o intereses personales,

⁶⁸ En adelante enunciaré CPRS cuando me refiera a los Centros de Prevención y Readaptación Social.

por tal razón, en algunos casos tiene que ser de acceso restringido. En nuestro caso, esta última razón, se convirtió parcialmente en un obstáculo, particularmente aquella información correspondiente a los custodios; tales como nombres, horarios de trabajo, cargos, lugar de residencia, escolaridad, número de dependientes, estado civil, lugar de origen, ingresos, etcétera.

No obstante estas dificultades, logramos construir objetivos precisos que tuvieran una relación clara en función de lo esperado de la información y del diseño del tratamiento y la presentación de los resultados. La claridad del objetivo y su relación con la información, nos facilitó el camino sobre las alternativas de reflexión y observaciones puntualizadas, optimizando la configuración y reclasificación de la toma de decisiones. Así, una estrategia de esta naturaleza nos facilita, digámoslo así, a cierres momentáneos de la información y la reflexión de nuestro objeto de estudio, lo que de inmediato nos obliga a la apertura o cierre de las posibilidades en la solución del problema planteado.

Sin embargo, el éxito de ésta etapa, lo encontramos en la creatividad para poder configurar posibilidades de explicación y comprensión del mundo de la prisión, de ahí, la importancia que adquiere la posesión de una alta sensibilidad en la observación y reflexión que debemos tener como investigadores y sobre todo, no se debe dejar de lado cualquier detalle que suceda alrededor de nuestro objeto de estudio y a la percepción cognitiva que construimos como observadores de la información recopilada.

En este sentido es importante precisar que en esta aventura de investigación que tiene como objeto de estudio la prisión y particularmente en el análisis del proceso de organización y ejecución de la readaptación social, hemos pretendido establecer la construcción de un puente entre la teoría y el dato, todo con el propósito de lograr un acercamiento al objeto de estudio, procurando con ello evitar recortar la realidad y perseguir de antemano una verdad establecida por las variables e indica-

dores previamente definidos en la identificación de las diferentes formas de control y de castigo, para posteriormente reconstruir el objeto de estudio por el efecto dinámico de la agregación de los resultados obtenidos. Por ello no recorrimos este camino, y gracias a ello hemos podido evitar reducir nuestro trabajo a una simple y perversa descripción morbosa que diera cuenta de una visión sesgada del objeto y el propósito de la prisión misma.

De esta manera, hemos partido de la realidad misma, colocándonos como espectadores frente al sentido y fin último que posee la prisión, dejando la estructura conceptual no propiamente como un conjunto de conceptos aislados que explicaran una realidad ajena, por el contrario la importancia de la observación y de los datos empíricos nos permiten no quedarnos en la superficie del problema esencial de la prisión y poder explicar de manera secuencial las sublimes manifestaciones que adquiere el control, expresado en los procesos y relaciones que subyacen en la cotidianidad de la dinámica misma que fundamenta la razón de la prisión como una institución del secuestro legitimado.

Esta experiencia empírica nos permitió iniciar la investigación cuestionándonos el ¿Por qué? y el ¿Para qué? hasta llegar a establecer el ¿Cómo? Estas preguntas metodológicas nos facilitaron situar la especificidad teórica de la readaptación social y determinar los puntos en los cuales tendríamos que apoyarnos con la exploración de datos verídicos del proceso mismo de la readaptación. Con ello evitamos el aislamiento del objeto de estudio del contexto social en que se encuentra tanto la prisión como institución y los actores que la conforman, en tanto realidad objetiva.

Lo anterior nos enfrentó a la necesidad de una investigación práctica y congruente con los requerimientos de una cuestión socio-histórica, como lo es el problema de la delincuencia y su comportamiento en el ámbito nacional y local, de ahí que hayamos establecido como estrategia la reconstrucción

articulada de la realidad, partiendo de un análisis un tanto más profundo del contexto social, y su dimensión demográfica, económica, política y cultural del tejido al que se encuentran adheridas las prisiones y solo así poder perseguir los procesos y los objetivos de la prisión en las relaciones sociales, más que sus expresiones aberrantes.

Así pudimos situarnos en un horizonte desde el cual se distingue la realidad, a merced de la praxis de los sujetos y las fuerzas sociales que definen tanto el sentido y la práctica de la prisión misma, como de los objetivos y las formas expresadas en la organización del sistema de readaptación social, expresado en un marco de lo aparente. De tal suerte que al reconstruir las prácticas, los procesos y las redes de relaciones establecidas por los internos de los Centros de Prevención y Readaptación Social de Sentenciados del Estado de México, pudimos seleccionar, clasificar y ordenar todos aquellos indicadores que escogimos para la formación de los conceptos más pertinentes por su grado de inclusión y porque mostraban las interacciones sociales al interior del objeto de estudio, buscando la articulación entre las dimensiones espaciales y los diversos cortes en el tratamiento de la información. (Zemelman, 1989:13)

Es importante subrayar el carácter que adquiere la dimensión espacial como atributo propio para entender la readaptación social, al delimitar la acción y significado, al sentido específico atribuido a la prisión. A partir de esta dimensión, se puede comprender el sentido de desfiguración descriptiva impuesto por el propio espacio. De igual manera, lo espacial posibilitó entender los diversos sentidos atribuidos a la prisión, ya sea como control o como castigo.

Otra unidad de análisis de importancia para nuestro estudio, fue el tiempo, interpretado desde una dimensión de lo real, y a partir del cual se pudo comprender como éste, no necesariamente se expresa en términos del progreso de un tratamiento, por el contrario se combina con otros tiempos cíclicos de largo alcance que enuncian una nueva forma de

castigo. Así, el concepto específico construido sobre el significado de la readaptación social, permitió una reclasificación, producto de la confrontación de los datos obtenidos durante la investigación, apoyándonos en planteamientos teóricos vertidos sobre el problema de las prisiones.

Pero más que la exposición de las precisiones metodológicas de la construcción de la prisión como objeto de estudio, lo que me he propuesto en estas líneas es la exposición de este proceso de construcción, con un afán de mostrar las dificultades y las salidas a las que nos enfrentamos cuando pretendemos como investigadores abordar el estudio de una problemática social, de suerte tal que en líneas posteriores mostrare la forma en que fui construyendo mi investigación paso a paso, claro esta que en grandes precisiones debido a las propias características del texto.

El contexto de la investigación

El estudio de una institución como la cárcel y su estrecha relación con fenómenos como la desigualdad social, el consumo de drogas, la falta de empleo, los bajos niveles de escolaridad, etc., se vierten de manera inmediata, en múltiples manifestaciones, cuyas causas y posibles soluciones, han sido hoy por hoy, una cantera rica y apasionante para el discurso y análisis de la sociología.

Un problema de esta naturaleza, no sólo ha sido parte del discurso de las disciplinas sociales, también ha sido materia de análisis para otras ciencias. Sin embargo, el problema de las prisiones y sus múltiples manifestaciones expresadas en corrupción, violencia y la falta del cumplimiento de sus metas y objetivos, se han revitalizado y adquirido nuevas dimensiones nunca antes imaginadas como áreas potenciales de estudio, dada la creciente preocupación, tanto de pobladores, como de los gobiernos estatales, locales, municipales y regionales por los niveles crecientes de la criminalidad.

Desde luego, aquí tendríamos que precisar que el crecimiento de la delincuencia no sólo obedece al funcionamiento o no de la prisión, por el contrario, la prisión misma posee raíces de orden estructural. Sin embargo, si podemos hacer precisiones de diferencia fundamental entre los infractores de la ley y sus características sociales, culturales y demográficas; por ejemplo su edad, estado civil, escolaridad, lugar de origen, lugar de residencia, antecedentes de maltrato familiar, inclinación o dependencia al consumo de alguna droga, etc.

Todas estas variables, guardan una relación recurrente con las condiciones sociales, económicas y políticas de nuestra sociedad, por eso sus causas tienen un efecto multiplicador que han sido y serán, una fuente innumerable de problemas sociales que no tienen mucha posibilidad de solución en un horizonte cercano. En tanto, como estudiosos del problema no podemos incidir de manera directa en el diseño de políticas y estrategias capaces de contener un sin fin de problemas sociales producto del reparto desigual de la riqueza, pero si podemos y tenemos el deber moral de transparentar la naturaleza de los fenómenos sociales. De ahí, la exigencia para buscar explicación a un reclamo del conjunto de la población, que ha experimentado de manera directa o indirecta, el flagelo de uno de los grandes males que perturban el equilibrio y desarrollo, tanto del individuo, como del grupo, la comunidad o la sociedad en su conjunto.

Se trata sin duda de una visión construida del delincuente en general y particularmente de todo aquel sujeto privado de libertad como consecuencia de la pena en prisión, es una visión cuyo imaginario social se encuentra determinado por la concepción que se tiene del delincuente y por las especiales relaciones que se tejen a su alrededor, una vez que se encuentra en prisión.

Dentro de esta visión, aparece una dimensión de autoridad asumida por la sociedad, la cual adquiere vida propia y se re-elabora constantemente en función de las prácticas consuetu-

dinarias, así como también en función de las nuevas y concretas situaciones sociales. Esta continuidad y adecuación simultánea de la práctica de la ley, permite que en muchos casos no trasciendan los cambios legales, al propiciar una ley paralela que rige la vida cotidiana de los sujetos en prisión, como suele ocurrir en los Centros de Prevención y Readaptación Social del Estado de México.

Otro aspecto que habría que agregar a lo anterior, es la tendencia del desarrollo contemporáneo, cuyas secuelas generadas por el progreso tecnológico, y la adopción de nuevas políticas de organización social, económica y cultural de nuestras modernas sociedades, ha dado como consecuencia la aparición de nuevos escenarios, sobrepuestos al espacio de una ciudad, municipio, o localidad. Dichas secuelas han logrado un impacto directo en la configuración de la cotidianidad de todos y cada uno de los actores que la conforman, los cuales son figurados, día a día en el conflicto de un pasado demasiado alejado del presente y de un futuro incierto. Se trata de un escenario, trazado de manera encubierta por engañosas estrategias de inhibición que pretenden borrar los efectos causados por la cultura del consumo y el aumento de la criminalidad, sin embargo en situaciones extremas dichos efectos paradójicamente inducen a la violación de la norma social.

Así, los supuestos diques de contención diseñados y difundidos por la ley y algunas políticas públicas para tratar de infundir temor a quien intente o pretende violar las normas jurídicas, no responden a las pretendidas condiciones exclusivas de prohibición, tal y como se ha pretendido hacer creer a la población en su conjunto, sino más bien se han convertido en un elemento de motivación de muchos actos que en muchos casos no adquieren un reconocimiento socialmente descalificado, malo o peligroso, e incluso suelen ser catalogados como actos por la defensa de un bien al cual el Estado no brinda protección.

Estas profundas transformaciones sociales, generadas por los efectos colaterales de la criminalidad; la violencia, la prostitución, el consumo de drogas y la delincuencia individual y organizada, parecieran de pronto no tener diques de contención, ni respuestas figuradas en un mundo dibujado por la mediatización del futuro cercano.

En este contexto, se han desarrollado una multiplicidad de hipótesis e interpretaciones desde los más diversos planos, todos ellos con el único propósito de encontrar respuestas a este mal social. Sin embargo, las explicaciones teóricas dadas por parte de algunos psicólogos, biólogos, abogados, economistas y sociólogos, se han ido sucediendo una tras de otra, sin poder encontrar una salida real a este problema. No obstante, en esta búsqueda incansable, momentáneamente éstas ideas han sido un cúmulo de esperanza, que han satisfecho el conocimiento y explicación de un fenómeno como el de la delincuencia, pues si bien es cierto que a partir de estas interpretaciones se han inspirado muchas estrategias políticas y programas de acción que no han logrado su cometido de contención, momentáneamente se han convertido en un reducto de esperanza, sin cuestionarse la naturaleza social e histórica del problema.

En este sentido, bien podríamos decir sin temor a equivocarnos, que en la actualidad se ha dicho tanto sobre el problema de la relación que guarda la criminalidad y las condiciones de la sociedad, que pareciera ser que ya sabemos mucho sobre este fenómeno, sobre todo, por la gran cantidad de literatura que se ha escrito al respecto. De no reconocerlo así, incurriríamos en una falacia de orden teórico y metodológico, por el simple hecho de olvidar o hacer a un lado, so pretexto de no involucrar otras interpretaciones que se sumarían a la complejidad de este fenómeno, y por ende en sus múltiples efectos de configuración de violencia y en el contexto de su naturaleza social. Así, su complejidad es absolutamente real, tal y como lo muestran esta multitud de análisis y de perspectivas que han confluído en investigación de carácter irrefutable.

Desde luego, tendríamos que insistir en admitir que es casi imposible pensar que la prisión, y su concepción reivindicativa por sí sola tenga un efecto de contención y freno en aquellos actos catalogados como delictivos, más aún, en un extremo opuesto, pensar que ésta institución pueda dejar de existir, también es imposible pues es parte importante del componente de la sociedad, es una institución que sirve a la reproducción de las condiciones y relaciones sociales, e incluso en el caso extremo de pensar que fuese viable la disolución de una institución como la prisión, casi de manera inmediata surgiría alguna otra institución ligada estrechamente a las funciones de control y dominación que posee ésta. Se trataría de una nueva institución que la sociedad aceptaría y compartiría en el marco de una práctica cultural y en este contexto de igual forma violentaría las formas de convivencia social.

Lo anterior, sin duda no significa que no podamos buscar formas de explicación de un fenómeno social como el de la prisión que nos posibiliten un mayor conocimiento de la realidad mediante la organización, clasificación y procesamiento de la información, más bien como hemos mencionado, la validez de este aserto radica en conferir a esta información el rango de productores de datos, y por consiguiente, en ejes de conocimiento, es decir en exaltar la solución al problema del análisis de datos en detrimento a la producción y obtención de los mismos.

Tres precisiones

La primera consiste en aclarar que de ninguna manera nuestra intención en esta investigación fue construir una historia de la prisión a partir de los datos obtenidos, por el contrario, con el apoyo de la información conseguida de los internos, pretendemos construir una radiografía por decirlo así, de aquellos aspectos tanto objetivos como subjetivos que conforman por un lado; el proceso de operación de la prisión como sistema, y por el otro la estrecha implicación de esta lógica de organiza-

ción en la formación de redes de socialización. Articuladas ambas a una dimensión que considero no se ha señalado como instrumento de control, la ociosidad, la condena al tiempo muerto, el cual sobrepasa y desbarata toda condición de respeto a los derechos humanos de los sujetos.

De esta manera podremos demostrar que la condena al tiempo muerto se constituye como una moderna forma de castigo abalada y legitimada por las propias instituciones, al ser reconocida como una condición humana de la sanción.

La segunda se encuentra ligada al resultado de mis reflexiones, que por desgracia no anuncian ninguna solución al problema de la prisión debido a que ésta siempre ha existido, y si dejase de existir de manera casi inmediata surgiría cualquier otra forma de contención, control y castigo. De ahí entonces la pregunta ¿Cual debe ser la función de la prisión; disuadir, castigar o readaptar?

La tercera se refiere al tiempo, pues durante el período en que se llevó acabo la investigación la población aumentó un tercio de su población, sin embargo ello no significa dejar de haber intentado dar una cohesión y homogeneidad a mis razonamientos procurando no dispersarlos y orientarlos a la luz de las condiciones actuales de las prisiones del Estado de México.

El objetivo general

Mostrar y discutir, teniendo en cuenta los criterios teóricos y metodológicos de sociólogos y criminólogos contemporáneos, la realidad interna y cotidiana de las prisiones del Estado de México, para ello presento los principios que constituyen las directrices del sistema penal, así como el marco institucional y la estructura del sistema penitenciario, con el propósito de analizar el sentido y significado que adquiere el tratamiento para la readaptación social de sentenciados y su marco de operación normativo y ejecutivo, en el contexto de las leyes y reglamentos, así como de aquellos códigos de comportamiento y costumbres informales que se imponen dentro de los muros

de la prisión y operan de manera paralela al reglamento y normas impuestas por la ley.

Los objetivos específicos

- Elaborar una reflexión de la prisión y las formas de configuración que adquiere el control y el castigo
- Estudiar las condiciones y características de sus pobladores, desde una perspectiva sociológica.
- Analizar el papel que adquieren los diferentes actores en el ejercicio del control, resaltando la visión de las autoridades de los centros penitenciarios, del personal técnico y de los internos.
- Explicar la compleja realidad de la prisión, en el marco de las modernas sociedades, así como de sus formas de castigo y su relación con las estructuras de su organización, tanto formal como informal al interior de la prisión misma.

Estos objetivos se lograron gracias a la información obtenida de la evidencia empírica resultado del trabajo de campo. Con esta información se pudo describir la condición y el desempeño del sistema penal, particularmente del proceso de readaptación social.

Con los datos empíricos se elaboro un diagnóstico que permite determinar el funcionamiento y los resultados del sistema penal, así como su correspondencia con los principios legales y expectativas que la sociedad espera de la prisión, siempre a la luz de una visión crítica

Hipótesis de trabajo

El modelo de prevención y readaptación social de sentenciado esta constituido sobre la base de modelos teóricos de exclusión y estigmatización que continúan vigentes desde el siglo IX. Una nueva forma sutil y refinada de castigo en los

centro de Prevención y Readaptación Social de Sentenciados, es la condena al ocio, al tiempo muerto, la cual se encuentra legitimada por las propias autoridades pero pocos reconocen que es una forma lenta de domesticar las conciencias y los cuerpo.

La instrumentación de la investigación

La percepción de hechos o acontecimientos y la construcción de datos acerca de éstos, no se revelan de forma pura, entre ellos media la teoría como organizadora de esta relación. Así, la conciliación del binomio pensamiento-realidad y con él la resolución del problema del conocimiento, está posibilitada por las cuestiones que el pensamiento racional expresa mediante el uso del dato y la teoría, los cuales forman parte de la realidad. (Ferrando, 1986:47)

De esta manera, el papel desempeñado por la teoría es, digámoslo así, fundamental debido a que mediante ella es factible estructurar preguntas, mismas que a su vez derivarán en el acotamiento del objeto de estudio y por ende una problemática. Aquí es importante, sin perder el rumbo de nuestra explicación, distinguir entre el problema y la problemática; el primero es definido como el conjunto de preguntas hacia una situación o hecho, pero sin acotar en su particularidad al fenómeno, mientras que la problemática por el contrario, si bien es también un conjunto de preguntas enfocadas a un acontecimiento o hecho, su distinción radica en ser interrogantes primordialmente teóricas, construidas desde el marco de un paradigma. En otros términos, es un cuestionamiento teórico que busca captar lo específico y esencial del fenómeno, lo espacial y lo temporal, mediante el uso de un cierto marco conceptual. Con ello, lo que se busca es construir una definición conceptual por encima de la simple y llana descripción. (Ferrando, 1986:53)

Pero entonces ¿Cómo podemos aproximarnos al mundo social empírico y profundizar en él? La respuesta, según Blu-

mer, es a través de dos procedimientos: la exploración y la inspección. La exploración, la cual se obtiene mediante dos objetivos complementarios e interrelacionados, por un lado el llegar al conocimiento extenso y profundo de una parte de la vida social que le resultaba desconocida al investigador, y por el otro, desarrollar y agudizar la investigación de modo que todo el proceso emane de y permanezca arraigado en el mundo empírico sometido a estudio. La exploración, la cual es un procedimiento flexible que no está restringido a ningún protocolo de investigación sino que se va adecuando al descubrimiento progresivo de la realidad empírica. Esto por supuesto, no implica que la exploración carezca de rumbo, sino que partiendo de un enfoque amplio, se va definiendo a medida que avanza la investigación. (Blumer, 1982; 30-35)

La inspección, es la parte en la que el investigador debe conferir al problema una forma teórica, descubrir relaciones genéricas, profundizar en sus conceptos y formular proposiciones teóricas. Este procedimiento analítico es el que diferencia a la ciencia empírica de la elaboración de informes descriptivos, así la inspección tiene que ser entendida como un examen profundo y debidamente enfocado del contenido empírico de cualquier elemento analítico utilizado con miras al análisis, y éste mismo tipo de examen con respecto a la naturaleza empírica de las relaciones entre dichos elementos. (Blumer, 1982; 32)

De éste modo es como elegimos los métodos que nos proporciona la investigación cualitativa, la cual no es unitaria sino que tiene diversos acentos y enfoques, que nos sirven para realizar nuestra investigación, ya que ésta metodología tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados.

La población objetivo

En el diseño de nuestra investigación, otro aspecto de suma importancia está dado por la unidad de observación y análisis, es decir a quién o qué se está estudiando y cómo será seleccionado. De forma tal que la unidad de análisis hacia donde se orientará la reflexión, no es otra cosa que una construcción dada por medio de unidades de registro mediante las cuales respaldaremos o elaboraremos otro concepto. Desde esta perspectiva entenderemos a la unidad de registro, como aquellas unidades en estudio de las cuales hemos desprendido los registros empíricos de los atributos de nuestro objeto de estudio.

Es importante aclarar que las unidades de análisis no necesariamente tienen que coincidir con la unidad de registro, pues son en muchos de los casos conceptualmente más complejas, por ejemplo en el caso de los expedientes de los internos de los Centros de Prevención y Readaptación Social del Estado de México, ellos son la unidad de registro, pero la unidad de análisis se encuentra constituida por cada una de las áreas que la conforman, cada una de ellas, buscó ser explicada y defendida conceptualmente a la luz de la teoría.

Así, determinar la población a estudiar, fue quizás una de las tareas más importantes de nuestra investigación, la cual inició con el diseño propio de la investigación y junto a éste, la construcción del objeto de estudio referido siempre a una realidad específica. Se trata pues como dice Bourdieu, de un objeto de investigación, que por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que son planteados. (Bourdieu, 1990:54)

En el mismo sentido A. Chalmers, refuerza esta idea que está íntimamente vinculada al tema de la determinación de la población de estudio, porque la población constituye la unidad sobre la cual se harán las observaciones. De ahí que este mismo autor, afirme que la ciencia comienza con los enunciados

observables, simplemente porque toda teoría de algún modo u otro siempre precede de los enunciados observables. (Chalmers, 1991:52)

De ahí que toda teoría, no sea otra cosa que el conjunto de propuestas extraída de la realidad y expresada en datos que explican un fenómeno concreto. Así todo modelo conceptual es construido a partir de términos generales, definiciones y supuestos de la teoría o de una porción de ésta. Este modelo determinará cuales son los problemas más significativos, las maneras de seleccionar los datos y la selección del diseño más correcto, así como la búsqueda de orden o de patrones entre ellos y la interpretación de los hallazgos.

Nuestro modelo conceptual, construido como objeto de estudio se inició con la población objeto, la cual dio lugar a una problemática expresada a priori en la forma de un conjunto de proposiciones. En este sentido, se puede afirmar que en la empresa de toda investigación sociológica, los datos estadísticos considerados como más objetivos, implican supuestos teóricos, y por lo mismo, dejan escapar información que hubiera podido captar otra construcción de los hechos. Incluso cuando se ha construido ya un objeto de estudio, éste tiene un carácter parcial en la medida que es una construcción hecha para un estudio particular y no como una expoliación definitiva de la realidad, de tal suerte que el problema de la construcción del objeto no puede resolverse nunca de antemano y de una vez para siempre, ya se trate de dividir a una población en categorías sociales, por niveles de ingreso, o según su edad. (Bourdieu, 1990:56-69)

Así, del diseño derivado de nuestra construcción del objeto de estudio, nuestra población de análisis se encuentra constituida por el universo de 6227 internos de los 20 Centros de Prevención y Readaptación Social del Estado de México, no importando si se encuentran sujetos a proceso penal o están cumpliendo su condena. Este universo de población nos obligó a definir un conjunto particular de métodos para la deter-

minación de sus conexiones, es decir a preguntarnos ¿Cómo seleccionar los datos?, ¿Cuales serán los métodos analíticos adecuados? y ¿Qué tipo de instrumento específico se debería utilizar?

La metodología

Para elaborar un diseño de trabajo con la información obtenida, uno debe tomar en cuenta la dificultad del acceso a la información y posibilidad de contar con datos fidedignos, lo cual se convierte en muchos de los casos en el problema central de la investigación.

Sin embargo, las problemáticas centrales de toda investigación, se constituyen a partir del reconocimiento no de los acontecimientos en sí, sino del vínculo causal establecido entre ellos, inserto en una coyuntura y dimensión específica. Siendo consideradas éstas como el lugar donde confluyen las relaciones acotadas en espacio y tiempo, que son las que a la vez dan forma, orden y movimiento a un acontecimiento, de forma tal que la problemática se encuentra expresada en el registro formal-racional del lugar.

En otras palabras, estamos hablando del estudio de los acontecimientos en tanto expresión de relaciones e intereses, y no como entidades autónomas productoras de orientaciones políticas voluntaristas ajenas a la dinámica de su contexto. De igual forma, el análisis del comportamiento de los agentes participantes en los acontecimientos por sí mismos no tienen sentido, si no están referidos a un conjunto de relaciones sociales que les otorgue su respectivo sesgo explicativo.

En consecuencia, la interrogante ineludible a partir de lo antes señalado es: ¿Cómo lograr un conocimiento de la problemática planteada en torno a prisión? Lo primero fue mantenerse guiado por el supuesto de que el conocimiento derivado de nuestra investigación no es verdadero ni falso, simplemente puede ser correcto o incorrecto, sobre todo porque ésta corrección o incorrección se sustenta en la consisten-

cia de los conceptos y las proposiciones argumentativas, así como de una adecuada medición y cuantificación de la realidad. Más aún, dichas inconsistencias analíticas pueden encontrar su fragilidad en tres elementos a saber: En la insuficiencia teórica; en la deficiencia del pensamiento al efectuar la construcción de conceptos o en la medición de las unidades de análisis; o bien en la inadecuada utilización de técnicas para la recolección y organización de la información.

No obstante, independientemente de que pudiéramos haber incurrido en alguna de estas inconsistencias, nuestras unidades de análisis se encuentran demarcadas y construidas por los datos obtenidos de los registros que conforman el expediente de cada interno, los cuales en muchos casos se encuentran llenos de incoherencias e imprecisiones; algunas de orden conceptual, pues la calificación y designación de ciertos atributos para la clasificación del interno varían consustancialmente de uno a otro con las mismas características, ello se debe a que el calificador posee su propia lógica de clasificación, en otros casos, uno se encuentra con registros que paradójicamente en tiempos como los nuestros, donde la tecnología nos ha dotado de un sin fin de instrumentos para el análisis y la sistematización de la información, éstos se encuentran contabilizados con el sistema de palotes utilizando fichas para cada sujeto, o en grandes hojas de cuadrícula, ello habla por sí solo del anacronismo en el que se encuentra hundido el sistema de administración penal.

Sin embargo, independientemente del estado en el que encontramos la información, pudimos apreciar lo relevante de ésta, en tanto que nos permitió trascender la mera descripción del fenómeno observado, al grado que nos permitió concretar el significado de los conceptos de una realidad social como es la prisión. Así, con la reivindicación que hemos hecho de la información, no podemos dejar de reparar en el hecho de que los datos concebidos, así como naturales, no son sino teóricos.

En suma, nuestras unidades de análisis se encuentran procesadas mediante técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa de la información, de manera tal que los métodos utilizados fueron diversos pero complementarios: En un primer momento utilizamos métodos cuantitativos para el análisis de los informes estadísticos y determinaciones de las características de la población penitenciaria y relación con los supuestos del tratamiento.

De manera paralela llevamos a cabo una investigación documental, a fin de obtener todos aquellos documentos, leyes y decretos que hacen referencia al origen, certificación y aplicación de los métodos de tratamiento en estos centros penitenciarios, en otras palabras realizamos una exploración y acopio de toda aquella bibliografía relacionada con nuestro objeto de estudio, o bien pudiera brindarnos elementos de información o de interpretación acerca de los métodos, procedimientos y resultados obtenidos en materia de tratamiento. Con esta información pudimos realizar ciertos anclajes teóricos de interpretación del problema.

Una vez que pudimos obtener el registro de los expedientes de los internos, seleccionamos y establecimos los parámetros de la información, con el propósito de poder diseñar nuestras matrices de análisis, ello permite dosificar la información en bloques de estudio, es decir, procurando agruparla en regiones para hacer un análisis exhaustivo a través de la revisión de las características y diferencias de la población interna.

<i>Información sociodemográfica de la población de estudio</i>	
<i>Variables</i>	<i>Razones para obtener la información</i>
Edad	Conocer la distribución por años
Sexo	Conocer la incidencia por género
Estado Civil	Conocer la incidencia por estado civil
Tipo de delito cometido	Conocer la incidencia por tipo de delito

<i>Información sociodemográfica de la población de estudio</i>	
<i>Variables</i>	<i>Razones para obtener la información</i>
Tipo de clasificación al ingreso	Conocer la clasificación asignada por el personal interno y la relación con el tipo de delito
Lugar de Origen	Conocer el lugar de procedencia de los padres
Lugar de Residencia	Conocer su residencia y el número de años
Escolaridad	Conocer la incidencia por nivel de escolaridad
Consumo de fármacos	Conocer la incidencia y dependencia por tipo de fármaco.
Ocupación al interior	Conocer la incidencia por ocupación
Ocupación antes del ingreso	Conocer la incidencia por ocupación
Años de sentencia	Conocer la distribución de la población por tiempo de estancia
Ocupación de los padres	Conocer la ocupación de los padres
Escolaridad de los padres	Conocer el nivel de preparación de los padres
Antecedentes de maltrato infantil	Conocer el nivel de porcentaje de población con antecedentes de maltrato y su relación con el tipo de delito
Núm. Integrantes por familia.	Conocer el número de miembros de la familia
Núm. de hijo	Conocer la posición en la familia
Situación de la vivienda	Conocer si la vivienda es prestada, alquilada o propia.
Ingresos aproximados	Conocer el nivel de ingresos de los padres

Fuente: Elaboración propia con información de los expedientes de los internos. DGPRS.2000

Las matrices de análisis

La demarcación de las unidades de análisis en estudio se viene dando desde el proceso de recopilación de información y construcción de datos, con lo cual se puede apreciar lo relevante de este proceso en tanto que como lo hemos mencionado, nos permitió trascender la mera descripción del fenómeno observado.

En este sentido, lo que tenemos que reconocer es que en toda investigación solo se cuenta con dos formas de obtener los datos: o bien los recoges o bien los produces. Por ejemplo en nuestro caso, el consultar fuentes documentales como son los informes y los expedientes, nos permitió recolectar datos los cuales fueron analizados posteriormente. Pero cuando interrogamos a los funcionarios, al personal operativo y al de custodia, así como a algunos internos, logramos producir con ello nuevos datos que con anterioridad no existían. En consecuencia podemos entender con ello el por qué los datos ni se recogen ni se producen sino que se construyen a partir de conceptos teóricos convenientemente estratégicos. (Ferrando, 1986:97)

En este sentido un momento crucial en la investigación en su fase conceptual y su materialización en práctica empírica, lo viene a constituir la especificación de quienes van a ser medido, es decir la unidad de análisis. Misma que se identifica también como tipos de objetos cuyos atributos interesa estudiar con el fin de establecer generalidades, así las variables se convierten en cualidades de estas unidades.

Es importante subrayar que la claridad para fijar estas unidades de análisis depende de la precisión existente en la problemática a investigar, de forma tal que antes de pasar al momento de la recolección y análisis de datos, es esencial clasificar tanto la unidad de análisis como su ámbito de observación. De forma tal que fue prescindible definir con claridad las unidades, variables y observaciones puesto que el núcleo de la investigación estriba en observar si existe una variación significativa en los valores de las variables a ser exploradas. Un

par de elementos también presentes en la definición del perfil de las variables de observación fueron el espacio y el tiempo, se trata de dos dimensiones consideradas como claves que servirán de base a los análisis de corto o largo plazo, político o estructural, generales o particulares.

El papel de esta dimensión como estructura de razonamiento es conducido a identificar ámbitos de relación de naturaleza histórica, coyuntural funcional, sintético, etcétera, que demandan en su particularidad cada uno de diferentes procesos de articulación a la realidad social. En tal sentido, las estructuras indicadas operan primero como aproximaciones abstractas, intuitivas o hipotéticas, para en un segundo instante concretizarse como parámetros técnico-instrumentales que producen y hacen observables tiempos, espacios, actores, instituciones y prácticas sociales.

Esta traducción del discurso eminentemente teórico a un discurso empírico conceptual tiene como pivote las interrogantes de la investigación originales, derivándose de él la ordenación de un tipo de argumentos y mediaciones de relevancia lógica que permiten metodizar operativamente tendencia y variaciones en los sistemas de relaciones sujetas a estudio. (Ferrando, 1986:62)

De esta manera, nuestra unidad de análisis se inscribió en una dimensión individual, histórica y coyuntural. Esta aproximación se obtuvo al clasificar y precisar la orientación de los procesos de relaciones en revisión, coadyuvando sustantivamente a la identificación de sus diferentes niveles de inclusión y capacidad de determinación causal.

En suma la elección de la unidad de análisis fue tomada sobre la base de un argumento teórico y dependió de las preguntas a investigar, es decir las preguntas metodológicas, asimismo en función del entrecruzamiento espacial y temporal, el cual nos brindó muchas variables para el análisis.

Una vez que hemos trazado el contorno de la unidad de análisis y el universo cuyas propiedades esperamos hacer inte-

ligibles, el paso siguiente fue definir cuántas de éstas serían incluidas en el ejercicio de observación empírica. Ello en virtud de la imposibilidad operativa para evaluar todos los componentes de la unidad de registro. Así, las unidades de observación a partir de las cuales construimos los datos fueron las siguientes: número de expediente, fecha de ingreso, tipo de delito o delitos cometidos, años de sentencia, antecedentes penales, fuero, colonia o localidad donde habitaba, delegación, municipio, lugar de origen, edad, estado civil, ocupación exterior, núcleo familiar, antecedentes de violencia intrafamiliar, diagnóstico psicológico, tipo de tratamiento, riesgo social, conflictividad, tipo de fármaco dependencia, cicatrices, tatuajes, ocupación interior, escolaridad, visita familiar y visita conyugal.

Recopilación de la información

La información se recopiló de registros de observación, historias de vida y análisis de investigación documental de los expedientes de cada uno de los internos, así como de entrevistas y cuestionarios parcialmente estructurados aplicados a funcionarios, personal operativo, de custodia e internos. A partir de estas técnicas utilizadas pudimos crear datos. Como se puede observar no se utilizó una sola técnica pues con una sola no es posible obtener el conocimiento pleno de fenómeno en estudio, de ahí el pluralismo metodológico, en el cual confluyen varios métodos y técnicas a modo de ampliar el conocimiento acerca del objeto de investigación.

Dentro de los tipos y funciones de instrumentos existentes, nos hemos apoyado en los de observación, y en los de registro, de suerte tal que la información obtenida de los registros de los internos en los CPRS fue capturada en una base de datos en Access, posteriormente con apoyo del SPSS y Excel la información se analizó, y se vertió en cuadros y gráficas.

Los instrumentos en la observación de los hechos sociales

La elección de los instrumentos para el análisis empleado en nuestra investigación, no es el resultado de preferencias o el producto de una decisión técnica o la simple elección mecánica y obvia. Por el contrario, fue el resultado de una reflexión metodológica que se desprendió de la propia especificidad del objeto de estudio, de las características y las variables involucradas, todo con el propósito de encontrar la manera más conveniente de observar la realidad penitenciaria.

Para el análisis de la información, hemos recurrido por razones de orden práctico a la utilización y ayuda de ciertos instrumentos y técnicas con el propósito de realizar algunas observaciones del objeto de estudio. Se trata de instrumentos que nos permiten observar todos aquellos hechos y fenómenos que a veces sobrepasan la capacidad de los sentidos del ser humano, de ahí que mediante estas técnicas e instrumentos hemos podido registrar una serie de hechos observados.

En ésta etapa, para conocer el mundo interno de la prisión, no solo recurrimos a la observación como herramienta de trabajo, sino también a la conversación y a la entrevista con los internos.

La observación, definida como el proceso de contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ocurre por sí misma (Olabuénaga, 1995, 125) Así, la observación fue nuestra mejor herramienta para comenzar a conocer los diversos aspectos del proceso que forman la readaptación social y los aspectos de la vida interna de los CPRS. Pero la sola observación no nos permitía conocer acontecimientos que sucedían en las horas de encierro o en la noche, ni las opiniones y manera de pensar de los internos, debido a que la observación solo se sitúa en el presente, de ahí que recurrimos a la entrevista, la cual nos permite por un lado marchar atrás, y por el otro nos ilustra la proyección sobre el futuro.

Así, las entrevistas que realizamos a los internos nos permitieron complementar la observación, claro está, no sin antes haber ubicado y conocido los detalles generales de los CPRS y el funcionamiento interno de los mismos, así como conocer a los miembros más representativos y de mayor importancia.

Los tipos de entrevistas utilizadas fueron; a expertos, entrevista dirigida, parcialmente dirigida, a directores de los centros, al personal operativo; personal de Custodia, Criminólogos, Trabajadores sociales, Psicólogos, Médicos, Profesores, e internos.

La organización de las ideas

Para establecer una homogeneidad del universo de los datos obtenidos en un discurso coherente que permita explicar el sentido del título de esta investigación, organizamos los resultados obtenidos en *tres niveles* de significado, cada uno de ellos articulados por capítulos, pero conformados como un universo de discurso.

1. El primer nivel tiene dos propósitos: El primero ubicar el lugar y aquellas variables implicadas en la estrecha conexión de los factores autoimplicados en la construcción del castigo, así como el dibujamiento del contexto de los datos que permiten interpretar su conexión con las evidencias obtenidas de manera escrita, verbal o mediante la observación del fenómeno en cuestión. Para ello nos apoyamos en una base de datos que fue difícil integrar y que posiblemente presente incongruencias y sesgos derivados de la forma en que se reporta la información por parte de las autoridades de los centros penitenciarios del Estado de México. Sin embargo si bien las magnitudes no son precisas, el sentido del análisis y diagnóstico producto de los datos es correcto y se encuentra avalado empíricamente.

2. El segundo ofrecer un diagnóstico mediante el cual se pueden esbozar algunos elementos estructurales que condicio-

nan los niveles de criminalidad, así como el propósito fundamental de la organización y los programas destinados a la prevención del delito y la readaptación social, subrayando sus propias contradicciones.

3. El tercer nivel, establece la racionalidad de los datos mediante la cual se interpretan las características de la organización expresada en el tratamiento, con el propósito de establecer un acoplamiento entre la argumentación racional y la racionalidad de los datos, sus características y sus conexiones con la forma estructural de la organización de la prisión como sistema.

El trabajo empírico nos proporciona una interpretación y narración entre el registro de los datos obtenidos y la acción implícita de estos, en el horizonte del sentido que adquieren como un todo en términos de institución. De ahí que la comunicación de los resultados comience no con la argumentación de un apartado teórico, sino con la ubicación cuantitativa y comparativa del fenómeno delictivo, todo con el propósito de ubicar la importancia y relación que adquiere para el mundo carcelario.

Las fuentes de información

Para analizar las nuevas dimensiones que adquiere el castigo expresado en el tratamiento y el proceso de operación y conformación de la organización tanto formal como informal de la vida carcelaria, nos hemos apoyado en la visión que los internos tienen del proceso del tratamiento y de las formas de castigo, recuperando sus experiencias vividas, todo con el propósito sistematizar aquellos hechos y acontecimientos significativos para ellos. Así como analizar la organización de la institución en función de las características socioculturales de los internos y los estudios a los que son sometidos.

Para alcanzar los objetivos trazados, nos dimos a la tarea de analizar los expedientes de la población de internos de 20 Cen-

tros de Prevención y Readaptación Social del Estado de México cuya población total era de 6227, y mis reflexiones las ordene en diez capítulos.

Tres principales conclusiones

- Entre los principios o fines del sistema penitenciario y el desempeño cotidiano de su organización existe una notable incongruencia, producto de las disfunciones e ineficiencias de la organización.
- La existencia de dos grandes dimensiones de organización que subsisten al interior de la prisión como producto de las grandes deficiencias, operan paradójicamente como complementos del control y del castigo, favoreciendo el auto mantenimiento y reproducción de la prisión.
- El control del poder es uno de los objetivos fundamentales que rige todas las expresiones y dimensiones de la vida en prisión, y como tal se encuentra expresado en el diseño mismo de la institución.

Bibliografía

Almaraz José. (1943) *El Estado Peligroso*, prevención social Núm. 4, México.

Ander-Egg, Ezequiel. (1993) *Técnicas de Investigación Social*. Magisterio, Buenos Aires.

Arnanz Villalta, E. (1987). *Cultura y prisión. Una experiencia y un proyecto de acción sociocultural penitenciaria*. Popular, Madrid.

Bergalli, Roberto. (1991). *Resocialización y medidas alternativas. Extravíos conceptuales, prácticas sinnosas y confusiones piadosas en las prácticas penitenciarias de España y Cataluña*, (MiMEO) Ponencia presentada en las Jornadas sobre el cumplimiento de las penas, Barcelona, España.

Berger, Peter y Thomas Luckmann. (1972) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Blumer, Herbert. (1982) *El internacionalismo simbólico. Perspectiva y Método*. Amorrortu, Argentina.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (1990) *El oficio del sociólogo*. Siglo XIX, México.

Chalmers, Alan. (1991) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI, México.

Coser, Lewis. (1961). *Las funciones del conflicto social*. FCE, México.

Davis Mike. (2001) *Más allá de Blade Runner. Control urbano: la ecología del miedo*. Virus. Barcelona.

Devisov, Vladimir. (1990). *Violencia social*. Progreso, Moscú.

DGRSE. (1998) *Reglamento interno de los centros de readaptación social del Estado de México*. SG, México.

Ferrando, García, Manuel. et al. (1986) *La observación científica y la obtención de datos sociológicos*. Alianza, Madrid.

Font, Enrique. (1992). *Entrevista a: Louk Hulsman. Delito y sociedad*. Actas de ciencias sociales: Universidad Autónoma de Barcelona.

Foucault, Michel. (1999) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, México.

García Ramírez Sergio. (2000) *Los personajes del cantiverio; prisioneros, prisioneros y custodios*. Porrúa, México.

Garland, David. (1999) *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*, Siglo XXI, México.

Goffman, Erving. (1989) *La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Goffman, Erving. (1992). *Internados*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Goffman, Erving. (1990). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Gobierno del Estado de México. (1993) *Plan de Desarrollo del Estado de México. 1993-1999*. SG. México.

Guy Lemire. (1994) *Anatomie de la prison*. Les presses de L'université de Montréal, Canada.

Habermas, Jünger. (1993) *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.

Heller, Agnes. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona. España.

Heller, Agnes. (1985). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo, México.

IMECO. (1998) *Todo lo que debería saber sobre el crimen organizado en México*. Instituto Mexicano de Estudios de la Criminalidad Organizada. AC. México.

INEGI. (1999) *Estadísticas judiciales en materia penal*, Cuaderno número 8, México.

INEGI. (1990) *XI Censo de Población*. México

Kaminski Dan. Digneffe, Francoise. (2001) *L'instrumentalisation dans les pratiques pénales. Construction et déconstruction d'un concept*. Sociologie et Sociétés. La Presses de l'Université de Montreal. Canada.

Klein Annabellet. Et al. (1999) *Le dispositif: une aide aux identités en crise, en Le dispositif*. Paris, CNRS Éditions, col Cognition, communication et politique, vol.2. Paris.

López Tajuelo. (1986) *La intervención penitenciaria*. Estudios penitenciarios Núm. 236, Barcelona.

- Mann, Patrice. (1991). *L'action collective, mobilisation à l'organisation des minorités actives*. Armand Colin. París.
- Malo Camacho. G. (1979) *Historia de las Cárceles en México, (Pre-colonial Colonial e Independiente)*. Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), México.
- Manzanos Bilbao, César (1987) *Prisión y sociedad en Euskadi*. HAAE/IVAP, Bilbao
- Manzanos Bilbao, César (1991) *Cárcel y marginación social*, Gakoa, San Sebastián, España.
- Marchiori, Hilda. (1985) *Institución Penitenciaria*, Serie Criminológica II. Córdoba. Buenos Aires, Argentina.
- Morenilla Rodríguez. (1997) *La aplicación de la ley de peligrosidad y rehabilitación social: dificultades prácticas y aproximaciones a una solución*. Anuario de Derecho Penal y Ciencias Periciales, Enero-abril, Madrid.
- Padilla Antonio (1991). *Readaptación y encarcelados*. Política núm. 126, el Nacional, México.
- Rouche, G. Kierchheimer. (1984). *Pena y estructura social*. Temis, Bogotá. Colombia.
- Salas, Yolanda. (2000) *Imaginarios y narrativas de la violencia carcelaria*. En Ciudadanías del Miedo, Susana Rotker, Nueva Sociedad, Venezuela.
- Salcedo, Correa. (1992). *Ensayando el futuro*, Nueva Sociedad. Núm. 117. Caracas, Venezuela.
- SG -DGPRS. (1990). *Instructivo para los internos de los establecimientos de prisión preventiva del Distrito Federal*. Dirección General de reclusorios y centros de readaptación social. México.
- SG. (1998). *Programa Nacional de Seguridad Pública*. México.
- Terradillos, Juan. (1981) *Peligrosidad social y Estado de derecho*, AKAL Universitaria, Madrid.

Torres, Armando. (1991). *El programa de los nuevos centros federales de reclusión*. INACIPE, México.

Touraine, Alain. (1997) *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. FCE., México

Zavala, Pérez. (1990). *El malestar en la teoría social y los nuevos sujetos sociales*. Líneas de investigación, UAM Xochimilco, México.

Zemelman, Hugo. (1989). *Hacia una reflexión sobre las ciencias sociales en América Latina*. Estudios Latinoamericanos, CELA-UNAM. núm. 6-7 enero diciembre. México.

CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD. LAS POSIBILIDADES HEURÍSTICAS DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO

Carmela Güemes García

Introducción

Ante la aún predominante preocupación cientificista en la investigación social, y desde luego, particularmente en la investigación educativa, se avizora ya con claridad un horizonte novedoso y prometedor. El interés excesivo en la experimentación y verificación de los hechos observables, la extrema conceptualización y teorización en el estudio de los procesos sociales, la tendencia a asumir formalizaciones preestablecidas para la comprensión de los objetos, hoy sufre un profundo proceso de desmitificación en la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo social. La amplitud y complejidad de los procesos sociales ha llevado a un gran número de investigadores a reflexionar y cuestionar los cánones metodológicos y las aspiraciones explicativas de las tendencias hegemónicas de la investigación social. Con beneplácito, podemos confirmar que el debate epistemológico en torno a la construcción de los objetos de investigación no sólo se ha iniciado, sino que se encuentra en franca evolución. Cada día encontramos un mayor número de investigaciones sustentadas en el grupo de epistemologías comprehensivas, planteando de esta manera la rup-

tura con las explicativas —particularmente las referidas a posiciones empiristas y positivistas—.

En el deseo de continuar y contribuir al debate epistemológico de la investigación social, y en específico de la investigación educativa, mi intención en el presente trabajo es el de exponer mi experiencia sobre la utilización de un enfoque teórico-metodológico que se enmarca dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, a saber: el enfoque biográfico. Una perspectiva de estudio que no descarta la importancia de lo macrosocial, pero que enfatiza el rescate de la experiencia cotidiana de los actores sociales, en tanto constructores de la realidad social. Son precisamente las interpretaciones de la vida y del mundo vertidas en el testimonio de un sujeto las que se constituyen en la materia prima sobre la que debe tejerse la reconstrucción y, por tanto, comprensión de los procesos sociales que dan lugar a la constitución de una identidad profesional. En este caso nos interesa dar cuenta únicamente del proceso que siguió la construcción de nuestro objeto de investigación considerando la perspectiva constructivista en la producción del conocimiento social. Considerando esta lógica de construcción del objeto, la estructura del texto considera en primera instancia una breve discusión sobre la importancia de apelar a la relación existente entre teoría, método y técnica en la construcción del objeto. En un segundo momento se exponen los referentes teórico-conceptuales que orientaron todo el proceso de investigación referido. En éste mismo apartado, se presenta el planteamiento del problema de investigación. El tercer momento aborda la propuesta metodológica asumida haciendo una somera descripción sobre las posibilidades heurísticas del relato de vida como técnica de investigación, así como las formas adoptadas para proceder al análisis e interpretación de las fuentes testimoniales. Finalmente, procedo a explicar la importancia de los estudios trigeneracionales como herramientas que permiten recuperar los contextos sociales dentro de los que se desarrollaron las estrategias de vida de los

individuos y las familias, en los que se vieron y se evaluaron las oportunidades, en los que se realizaron las transmisiones, se formaron las trayectorias y se decidieron los destinos diversos o similares de una red familiar.

Acerca de la construcción del objeto de investigación

Proponerme describir el trabajo metodológico desarrollado en la investigación titulada “*Trayectorias sociales y la constitución de la identidad profesional del maestro en educación especial. El caso de la Escuela Normal de Especialización*”,⁶⁹ no sólo nos remite a hablar de las técnicas e instrumentos usados para acercarnos a nuestro objeto de interés, sino también nos obliga a dejar claro que éstos se fueron definiendo y organizando de acuerdo al proceso que seguí en la construcción de mi objeto de investigación. Haber decidido utilizar el enfoque biográfico como marco metodológico en la presente investigación tiene su explicación y sustento en el cuerpo teórico construido y asumido en torno al objeto en cuestión.

Pero, ¿Por qué proceder de esa forma? ¿Todo trabajo de investigación social debe plantearse el objetivo de construir en su fase inicial un cuerpo teórico? ¿No será suficiente cumplir con el requisito de definir un método de investigación que garantice un proceso formal sistemático y controlado del fenómeno a estudiar? Quizás no existan respuestas concretas y uniformes a tales preguntas, sin embargo, considero necesario exponer algunas ideas que dan cuenta de la perspectiva epistemológica que orientó la estructuración y organización del trabajo desarrollado, así como ofrecer algunas experiencias que contribuyan a la discusión de esos temas.

Los intentos por ahorrar esfuerzos en la difícil tarea de acceder al estudio de la complejidad de los procesos sociales,

⁶⁹ Esta investigación –la cual se encuentra en su última fase de desarrollo– se viene realizando con el objetivo de obtener el grado del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

sólo han generado más problemas que soluciones al respecto. De entre los principales problemas tendríamos, por un lado, el criterio excesivo de considerar a la teoría como el único o más importante punto de partida para la explicación de los objetos sociales y, por otro lado, concebir al método como el único proceso formal y válido sujeto al cumplimiento de procedimientos de tipo normativo y prescriptivo para dar cuenta de los fenómenos. Abordar y privilegiar uno u otro de estos momentos del proceso investigativo, me parece, sólo limitaría las posibilidades del campo de la percepción; impidiendo, en consecuencia, la apertura hacia las múltiples modalidades de concreción de la realidad objetiva.

Al cuestionar las posibilidades heurísticas de estos procedimientos, no estaríamos poniendo en duda su valor e importancia en el desarrollo de la investigación, sino, más bien, el uso que de ellos se hace, así como el peso que se les confiere en los procesos de investigación. No existe pues procedimiento alguno, por más claro y concreto que se le plantee, que no dependa de cualquier otro procedimiento o momento de la tarea investigativa. De hecho, en la elección del método y de las técnicas o instrumentos para aproximarnos al objeto de estudio, subyace un cuerpo teórico.⁷⁰ Pero ¿cuál será la función de la teoría en el proceso de la investigación? Desde las perspectivas hegemónicas de la investigación social —me refiero al predominio empirista y positivista en las ciencias sociales— la teoría cumpliría una función explicativa, es decir, desde la teoría se procedería a plantear afirmaciones válidas sobre toda aquella porción de la realidad a estudiar (Zemelman, 1989). Sin embargo, coincidimos con Saltalamacchia (1992), al considerar que el estudio de los procesos sociales no puede ser reducido a una simple deducción desde la teoría hacia el hecho. Cada objeto social participa de una singularidad y especificidad propia, por ende, la teoría sólo será el instrumento que posibilite

⁷⁰ Para una explicación amplia y fundamentada sobre la relación existente entre teoría, método, técnica e investigación, véase Bourdieu, P.; 2004.

una percepción abierta hacia las diversas formas de concreción del objeto social. En suma, la teoría debe reconstruirse constantemente considerando la singularidad del objeto a estudiar. Para esto, será necesario buscar el método más pertinente, aquel que acompañado de una estricta vigilancia por parte del investigador, posibilite la aparición de lo no previsto. En este sentido, el método será pensado en el momento mismo en que se construye el objeto científico, y su definición y pertinencia será motivo de reflexión durante todo el proceso. Así, el método se convierte en el eje articulador entre los conceptos teórico-metodológicos asumidos y la construcción misma del objeto.

Por otro lado, conviene aclarar que los procesos sociales deberán ser estudiados considerando la amplitud y complejidad que los caracteriza. De ahí la importancia de recurrir a diferentes y diversas perspectivas teórico-metodológicas —provenientes de los diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales— en la construcción del objeto de investigación. Sólo así, las diversas dimensiones que configuran a la realidad social podrán ser miradas desde diferentes marcos analíticos. Una precisión más, frente a la predominancia de paradigmas de pensamiento dicotómico en la investigación social, se impone la necesidad de aprehender la realidad social recuperando la relación existente entre el individuo y la sociedad. Esto es, debe reconocerse el papel activo del sujeto como constructor de esa realidad social desplegada en cada momento de su experiencia cotidiana, así como ciertas circunstancias que escapan al control del propio sujeto pero que influyen y definen las construcciones cotidianas.

Realizada esta presentación de ideas, corresponde ahora exponer, en términos muy sintéticos, los principales aspectos teórico-metodológicos que guiaron en todo momento el descubrimiento de la singularidad del objeto de estudio. Con el objetivo de clarificar los motivos de la elección de este armazón conceptual, antes señalaré brevemente el planteamiento del problema de la investigación.

Acerca de los referentes teóricos analíticos

En el transcurso de las dos últimas décadas la formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de múltiples y prolongadas discusiones. La discusión ha tenido diversas direcciones, sin embargo, gran parte del debate ha girado en torno al estudio de las estructuras formales y, por ende, de la evaluación de los componentes y productos resultantes de ese proceso formal, sesgando en este sentido la posibilidad de comprender la complejidad misma de la labor docente.

Cabe señalar que a pesar de la persistencia de este tipo de estudios, la reflexión sobre la formación docente ha ido evolucionando a partir del debate epistemológico que se ha suscitado en las ciencias sociales, permitiendo en este sentido la incorporación de diversas aproximaciones teóricas que intentan hoy en día explicar y comprender la complejidad que caracteriza a tal fenómeno. Hoy se le asume como un fenómeno de carácter socio-histórico-cultural, por lo tanto, los “objetos” de investigación serán complejos y multidimensionales. El resultado de este replanteamiento marcó el inicio de una serie de investigaciones donde la docencia sería abordada desde sus diferentes dimensiones: sociológicas, antropológicas, culturales, psicológicas y pedagógicas.

Un hecho particular significó el desarrollo de una serie de investigaciones que conforman una forma diferente para pensar acerca del problema de la docencia. La aproximación a esos “objetos” complejos ya no podrá pertenecer al dominio de una sola disciplina. La visión reduccionista que caracterizó a la investigación educativa por mucho tiempo, será superada por el apoyo de las aportaciones de la sociología, la filosofía, la economía, la antropología, la psicología social, la lingüística y la ciencia política.

Al respecto, debe destacarse la producción de investigaciones que marcaron la constitución de una línea de investigación en particular (ubicándose aproximadamente hacia la década de los noventa): la importancia del estudio de los sentidos que los

sujetos implicados en la práctica educativa construyen a través de la cotidianidad y del conjunto de relaciones que se establecen en un espacio social determinado. El objetivo de estos trabajos consistió en develar esos sentidos organizados bajo la forma de referentes simbólicos, y así comprender la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupales, y de las relaciones de los individuos con su entorno social.

Siguiendo esta línea de investigación y considerando el propósito de indagar la dimensión cultural del fenómeno de la docencia, me di a la tarea de develar cómo ese universo simbólico se ha construido, qué procesos de la práctica cotidiana permiten la incorporación de esas formas subjetivadas, y algo importante, que condicionamientos sociales afectan ese proceso de construcción del mundo por los actores sociales. Particularmente, partimos de reconocer que la relación entre las representaciones y las estructuras sociales es indudable, las primeras actúan como esquemas de percepción y de apreciación de las posibilidades objetivas y, de este modo, como principios de estructuración de las prácticas sociales, pero también consideramos, como lo señala Bourdieu (1980), que las propias condiciones objetivas constituyen el fundamento y condición de la producción de esas percepciones y representaciones que los sujetos sociales elaboran. Por tanto, el estudio recuperaría dos dimensiones, por un lado, el sentido vivido de las prácticas, esto es, las maneras de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de los actores sociales y, por otro lado, las relaciones objetivas en las que se constituyen y definen esas formas subjetivadas. Se trataría pues de reconstruir aquellos procesos a través de los cuales se define y constituye la identidad del maestro normalista; en particular nos interesa conocer a aquel que se ubica en el campo de la educación especial.⁷¹

⁷¹ Aunque el debate sobre la formación inicial del maestro en educación básica es generalizado (en todos los niveles educativos), el campo de la educación especial ha quedado casi en el olvido. Las políticas educativas de estos últimos diez años no sólo han provocado un fenómeno de desorien-

En este sentido, tratar de dilucidar y comprender cómo ciertos sujetos se constituyen en “maestros de educación especial”, implicaría reconstruir su trayectoria social, implicaría conocer esos procesos sociales a través de los cuales se ha constituido esa forma de representarse a sí mismo y de diferenciarse de esos “otros” con los cuales interactúa cotidianamente.

Consideramos que los individuos tienen un recorrido particular de acuerdo a la posición social en la que se sitúan, asimismo, siguen en el curso de sus vidas, ciertas trayectorias que les permiten alcanzar sus objetivos e intereses en el proceso de la interacción social. Tales posiciones y trayectorias permiten la incorporación de diversos significados y disposiciones a lo largo de la historia del sujeto, permitiéndole en este sentido el proceso de apropiación de una realidad social para definir así una forma de construir su visión del mundo, de una representación de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los “otros” y de sus respectivos grupos. De esta manera los individuos arriban a un campo específico (en este caso, al campo de la formación profesional del docente en educación especial) con ciertas maneras de pensar, percibir, sentir y actuar. Lo que les permite desarrollar ciertas prácticas sociales, y exponerse a un proceso de socialización donde existe un acuerdo entre los participantes acerca de lo que merece ser aprendido, de las normas y reglas a asumir, de la apropiación de valores representativos del grupo en cuestión, del tipo de compromisos a establecer. En síntesis, una forma de “ser maestro en educación especial”.

Intentar comprender cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial, implica reconocer que los sujetos han seguido un proceso de acceso diferencial a mundos de relaciones sociales y a diversas formas de apropiación de recursos a través de múltiples experiencias cotidianas,

tación y desesperanza profesional, sino también una serie de conflictos y luchas no sólo al interior de las instituciones formativas de este maestro en particular, sino en el mismo campo de la acción profesional.

esto es, de procesos de socialización. Una socialización primaria mediada por las primeras experiencias de la infancia y que de hecho involucra al contexto familiar (no necesariamente el nuclear), y las experiencias subsiguientes de carácter formativo —en este caso nos referimos a la trayectoria escolar—. Y, por último, los procesos de adquisición de saberes teórico-metodológicos, actitudes y valores propios de la formación profesional específica de un maestro en educación especial.

Además, no olvidemos que la identidad se configura en un espacio sociocultural específico, por lo tanto, no podemos generalizar los referentes de identificación para todo aquel maestro que se circunscribe en el ámbito de la comunidad normalista. Quizás, los sujetos de estudio, en este caso: los maestros normalistas en educación especial, tendrán ciertas características que lo distinguirán de aquellos “otros” normalistas, esto es, construyen y asumen un rol profesional particular de acuerdo a los significados y valores propios de su institución de adscripción, y según el tipo de ejercicio profesional al cual van destinados, esto es, la atención educativa de un sujeto en particular: el discapacitado⁷². Por lo que en este caso preocuparía revelar: ¿Qué formas de socialización permitieron configurar la identidad profesional del maestro en educación especial? ¿Qué aspectos estarían demarcando su diferencia y, por ende, su pertenencia a ese grupo en particular?

⁷² El tema de la discapacidad ha sido objeto de enconadas discusiones. Las propuestas para su definición convergen en la oposición abierta al viejo pero aún vigente modelo médico, en el que la discapacidad es considerada un problema personal como consecuencia de “una enfermedad, trauma o estado de salud”. Por el contrario, desde una perspectiva social se plantea que la discapacidad debe ser concebida como un problema social y no como parcela de estudio de una minoría (Campillo, 2001: 163-171). Esta polémica ha generado diversos conflictos en la definición del modelo de atención más apropiado para estos sujetos.

Acerca de la conceptualización de la noción de Identidad

Conceptuar la identidad representa todavía un problema para las ciencias sociales. De hecho para Giménez (1997), ésta debe resolverse por cada grupo o colectividad en particular y desde la perspectiva de sus miembros.

En este caso partiremos de entender a la identidad como el conjunto de representaciones, significados, imaginarios, en general un complejo simbólico-cultural interiorizado en el transcurso de la historia del sujeto, a través del cual los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Idem). Por lo que hablar de identidad debe aludir a una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Por lo tanto, consideramos que la identidad apela a una relación dialéctica entre factores objetivos y subjetivos.

Además, debe agregarse que la voluntad de distintividad, demarcación y autonomía, inherente a la afirmación de identidad, requiere ser reconocida por los demás actores para poder existir socialmente, ya que, como dice Bourdieu, “el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto” (1982, 142).

Esto implica que las identidades (individuales y colectivas) resultan siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre “auto-identidad” y “exo-identidad” (Giménez, 1998:13). Podríamos entonces afirmar que existe la posibilidad de que la representación de la propia identidad no coincida con la representación que tienen los demás.

Esta distinción no obedece solamente al tipo de interacciones sociales existentes en ciertas circunstancias sociales. Debe señalarse, que la identidad (que emerge y se afirma en una si-

tuación determinada y en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado) es un objeto de disputa en las luchas sociales por la “clasificación legítima”, y no todos los grupos tienen el mismo poder de hacer valer sus identidades. En este sentido, la prevalencia de la autoafirmación o de la asignación de la identidad, depende de la correlación de fuerzas que existe entre los grupos o actores sociales en contacto en un espacio social determinado.⁷³

En esta lógica, Bourdieu explica que, “sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás” (1980: 63-72).

Acerca de la propuesta metodológica

Es preciso señalar que nuestro cuerpo teórico-metodológico quiere dar cuenta de que frente a una posición positivista u objetivista, que considera los fenómenos sociales y culturales como “cosas”, es decir, como fenómenos susceptibles de observación directa, de medición y cuantificación estadística, encontramos la posición interpretativa, que considera los fenómenos sociales y culturales como “formas simbólicas” susceptibles de ser comprendidas e interpretadas.⁷⁴

⁷³ Desde la perspectiva de Bourdieu, García Inda (2000: 14-15), refiere que el espacio social es como un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras. Estas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder (...), detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que “juegan” en ese espacio social. Por tanto, las posiciones de los agentes se definen histórica y socialmente de acuerdo a su “situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el espacio, y también por sus relaciones objetivas con otras posiciones (dominación, subordinación, homología...)” (Bourdieu, 1992: 72-73).

⁷⁴ Para Robert Wuthnow (1987), los fenómenos sociales y los productos culturales o formas simbólicas pueden estudiarse prescindiendo del sentido, esto es, de los fenómenos subjetivos de comprensión y de interpreta-

Para la presente investigación, consideramos que el análisis de lo social y lo cultural, particularmente de lo interiorizado por los agentes sociales como matriz de unidad y de diferenciación, debe exigir procedimientos metodológicos apropiados y confiables. Así, la selección, codificación y jerarquización distintiva de rasgos sociales y culturales interiorizados no resulta directamente observable desde el punto de vista del observador externo, por lo que debe procurarse, que los propios actores la exterioricen y manifiesten discursivamente. Sin embargo, no debemos subestimar la importancia de las prácticas sociales que desarrolla el actor social, en este caso, el maestro. Para tal propósito, además de recurrir a la observación directa (únicamente nos concretaremos a observar algunos eventos en los que participa el docente: prácticas de laboratorio, puestas en común, foros, congresos y algunos comportamientos cotidianos en sus actividades sociales), los relatos de práctica se constituyen en herramientas heurísticas de gran importancia. La narración de las experiencias cotidianas por parte del propio actor social, permitiría entender su propia significación, su propia representación y no solamente una simple descripción del hecho –tal como lo haría el observador–.

Debe aclararse, que la preocupación central de la presente investigación radica en reconstruir las trayectorias de un grupo de maestros con el objeto de conocer y comprender: ¿Cómo se constituyó su identidad profesional? En ese proceso, ¿Qué es lo que se transmitió, se aprendió y se incorporó? En suma, ¿Qué es lo que permite la posibilidad de ser y de especificar una práctica profesional en el campo de la educación especial?

ción. Por otro lado, autores representantes de la tradición hermenéutica como Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur, y pensadores más actuales como Thompson (1998), entre otros, han planteado que los fenómenos sociales tienen un sentido y significado subjetivo que, por más que se analicen desde métodos formales u objetivos, inevitablemente suscitan claros problemas de comprensión e interpretación.

Para acceder a la comprensión de lo estudiado, la presente investigación abordó dos momentos. En uno de los momentos se procedió a aplicar la técnica del *relato de vida* cuyo objetivo “no es captar el interior de los esquemas de representación o los sistemas de valores de una persona aislada, ni incluso los de un grupo social, sino estudiar un fragmento particular de la realidad sociohistórica: un objeto social, comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas de acción que los caracterizan” (Bertaux, 1997: 1). El procedimiento se desarrolló a través de una entrevista, por lo tanto se recuperará el punto de vista subjetivo de los actores sociales (en este caso, a docentes formadores de una escuela normal pública del Distrito Federal: Escuela Normal de Especialización).

La utilización de esta herramienta metodológica permitirá –como bien lo señala Susana García– “develar no sólo el hecho mismo, sino los significados que el actor social le otorga y que define con ello la lógica de construcción de la historia y que da cuenta en definitiva, del cúmulo de opciones individuales y colectivas que constituyen el proceso particular, a través del cual se disputa la posibilidad de ser y se llega a “ser alguien y algo” en esta vida y en esta sociedad” (1998: 28).

Un procedimiento paralelo consistió en realizar una observación de comportamientos e interacciones socioculturales de la vida cotidiana escolar. En líneas anteriores se especificó a que se referiría este tipo de observación. En este caso se intentará destacar: preferencias, fines, estrategias a utilizar en el trabajo cotidiano (docentes y maestros en formación). De igual manera se identificaron ciertos comportamientos repetidos y generalizados (formas de relacionarse, de respeto a la jerarquía institucional, de solidaridad comunitaria, de apego a su gremio, de participación en actividades organizadas, de la persistencia de cierto núcleo de cultura distintiva en los actores y en el grupo, etc.). Y como segundo momento, se propuso realizar un

breve estudio de carácter sociohistórico que permita comprender el proceso de institucionalización de la Escuela Normal de Especialización (ENE), ya que se considera que toda práctica social que desarrolla el actor social se vincula necesariamente a un contexto social determinado. Para conocer cómo se constituye el ser y hacer profesional del maestro en educación especial, procedí a reconstruir las prácticas y representaciones que sostienen el devenir cotidiano de la ENE, ya que funcionan como significados que otorgan significados y que se objetivan en formas de pensar, de hablar, de trabajar, de usar y pensar el tiempo, de relacionarse, etcétera.

Acerca de las dimensiones de análisis

- Reconstruir la historia particular de un grupo de maestros desde una línea trigeracional y así identificar formas de actuar, sentir, pensar y percibir interiorizadas en el proceso de su socialización.
- Reconstruir la trayectoria del proceso de formación profesional de los maestros desde su inscripción en la institución objeto de estudio. Esto permitiría comprender la especificidad de las prácticas sociales que se desarrollan en la Escuela Normal de Especialización y su implicación en la construcción de identidades profesionales.
- Considerar algunos referentes de carácter político, social, académico que han permeado la génesis y desarrollo de la práctica de la formación del docente en la Escuela Normal de Especialización.

El entrecruzamiento de estas tres dimensiones de análisis posibilitaría comprender cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial, así como el tipo de práctica profesional que desarrolla. Debe enfatizarse, como ya antes explicamos, que la selección de la metodología debe es-

tar determinada sobre todo por el sistema teórico que subyace a la investigación. En este caso los procedimientos a seguir, así como los instrumentos a seleccionar, deberán estar mediados por las categorías conceptuales y analíticas construidas desde la perspectiva de concebir a la identidad como una construcción social relacional y situacional.

El enfoque biográfico en las ciencias sociales

Ante el dominio del paradigma positivista en la investigación en ciencias sociales y, sobre todo, del énfasis en abordar el estudio de los problemas asociados a la estructura social, será importante señalar la relevancia del enfoque biográfico en la comprensión de los problemas sociales. Una forma de hacer investigación considerando el “retorno del sujeto” y su relación con lo social.

En este apartado nos proponemos señalar el carácter heurístico del género testimonial, así como la relevancia de la acción específica para comprender la lógica de las prácticas sociales que mediarán el proceso de constitución de la identidad profesional del maestro en educación especial.

La tradición oral y la lucha por la legitimidad en el conocimiento de lo social

Es más que evidente el papel que la tradición oral ha tenido a lo largo de la historia en el desarrollo sociocultural de las sociedades. Inclusive, se constituyó —en algún momento de la historia— en la forma legítima de transmisión de saberes construidos histórica y colectivamente. Sin embargo, ante la aparición de otras formas de transmitir y mantener esos saberes, como es el caso de la escritura, la narración oral fue perdiendo paulatinamente su importancia como medio principal en el conocimiento y preservación de códigos culturales de una sociedad.

Pero, ¿cuál ha sido el papel de la tradición oral en el marco del debate y la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo

social? ¿Qué importancia ha tenido toda aquella construcción subjetiva que realiza el sujeto en el estudio de los fenómenos socioculturales? En síntesis, ¿Qué posición ocupa el enfoque biográfico en el seno de la investigación científica? Las posibles respuesta a estas interrogantes deberá considerar uno de los problemas que ha tenido que afrontar este enfoque metodológico, nos referimos precisamente al estado de su estatuto científico. No hay que olvidar, que los estudios referidos al análisis de lo social, y en particular al análisis de la cultura, traen consigo el debate y la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo social. Por lo que en este sentido, constituirlo en objeto de estudio, plantea innumerables dificultades que tienen que ver básicamente con cuestiones epistemológicas y metodológicas. Recordemos que en esa disputa, encontramos dos posiciones totalmente polarizadas: por un lado la posición positivista u objetivista, y por otro, aquella que enfatiza el problema del sentido y, por tanto, de la comprensión y de la interpretación de los fenómenos sociales: la comprensiva (posición en la que se inscribe el enfoque biográfico).

Para el caso del enfoque biográfico, al no incorporarse en la línea de preceptos propios de la posición dominante de la investigación, a saber: la positivista, su valor fue relegado a cumplir un simple papel de subsidiario y auxiliar de la metodología hegemónica (en la formulación de hipótesis, para mostrar únicamente las vicisitudes subjetivas de los actores investigados, en la ilustración de la dimensión temporal de un proceso, etc.). La no dignificación de su uso obedece a que la posición positivista u objetivista considera los fenómenos sociales y culturales como “cosas”, es decir, como fenómenos susceptibles de observación directa, de medición y de cuantificación estadística. Prescindiendo de esta manera del sentido, esto es, de los fenómenos subjetivos de comprensión y de interpretación, ya que estos son inobservables e inverificables. De aquí que los resultados y conclusiones obtenidos a partir de la aplicación de técnicas propias del enfoque biográfico no disfruten de una

legitimidad en la comunidad científica dominante por dos razones básicamente:

- a) La baja confiabilidad de los datos obtenidos porque poseen –supuestamente– una excesiva carga subjetiva
- b) La falta de una representatividad de la muestra de trabajo y de las conclusiones obtenidas.

Es así como debemos entender la posición marginal que por mucho tiempo han tenido todos aquellos procedimientos metodológicos que tienen que ver con la recuperación del sentido y significado que los actores sociales le imprimen a su acción social y que son evocados a través de sus propios testimonios.

Sin embargo, a pesar de los problemas a los que se han enfrentado estas otras formas de aproximarse a la realidad social y, sobre todo, del poco reconocimiento otorgado por los paradigmas metodológicos dominantes, encontramos a lo largo de la historia un amplio grupo de investigadores en ciencias sociales que consideran necesario incluir la experiencia del sujeto, su sentido vivido. Esta perspectiva de estudio opuesta al positivismo –y a posiciones sociológicas sustentadas en el estructuralismo europeo–,⁷⁵ se remite al análisis comprensivo, es decir, a la posibilidad de explicitar las relaciones y procesos que están presentes en los fenómenos de los cuales hablan los testimonios. Esta forma de análisis tiene que ver con la tradición alemana, con aquellos autores que plantearon la necesidad de distinguir la explicación (*erklären*) y la com-

⁷⁵ Por ejemplo en el caso del estructuralismo francés, Bertaux (1988) criticó fuertemente el hecho de que no se reconociera la importancia de la subjetividad, de la experiencia humana, la historicidad, reduciendo por consiguiente a los hombres a ser soportes pasivos de las estructuras. En el caso de la posición marxista, la crítica giró en torno a la famosa metáfora de Marx: la estructura determina a la superestructura. Esto es, la vida cotidiana es considerada como un acontecimiento de poca relevancia, argumentando que será sólo el resultado o el reflejo de lo estructural (Piña, 1998: 21).

prensión (*verstehen*) y de esta manera crear un método propio de la historia. En los inicios del desarrollo de este pensamiento,⁷⁶ tenemos a figuras de gran importancia, como a Droysen, Dilthey, Weber, Heidegger, Ricoeur, entre otros. En la explicación que nos brinda Mardones (1996), para Droysen, el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo. En Dilthey, encontramos que la comprensión se funda en esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu. Se justifica de esta manera además la autonomía de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Además para este autor, investigar desde dentro de los fenómenos históricos sociales, desde el mundo cultural e histórico del hombre, implicaba comprender hechos particulares más que formular leyes generales. Igual de relevante será la aportación de Weber en la construcción del pensamiento interpretativo al insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos.

Estos pensadores plantearon que el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación;

⁷⁶ Para Mardones (1996: 22), el debate frente a la filosofía positivista de la ciencia se fue fraguando en el ámbito alemán por filósofos, historiadores y científicos sociales, donde “el rechazo a las pretensiones del positivismo sería el primer elemento común. Rechazo al monismo metodológico del positivismo, rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica, rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental”.

son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas.

Desde esta perspectiva, el estudio de los fenómenos sociales en general, y las formas simbólicas en particular, cobra una dirección distinta a esa posición dominante de la investigación que es la positivista, el objetivo central, es lograr la comprensión a través de un proceso de discernimiento, de búsqueda de ese sentido presente en todo fenómeno social. Recordemos que muchos de los fenómenos sociales remiten a una forma simbólica y todas las formas simbólicas son constructos significativos que, por más que se analicen desde métodos formales u objetivos, inevitablemente suscitan claros problemas de comprensión e interpretación.

En este sentido, la interpretación no intenta buscar una explicación de tipo causalista, ni reconocer regularidades o leyes sociales, más bien se ha interesado fundamentalmente por los problemas de significado y la comprensión, por las maneras en que el mundo sociohistórico es creado por individuos que hablan y actúan, y cuyas expresiones y acciones significativas pueden ser comprendidas por otros que forman parte de este mundo.

La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno y lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo, porque éstas se encuentran concatenadas con los otros. Una acción con sentido es social porque tiene como referencia a los otros. La tarea del investigador consiste en buscar la conexión de sentido (Piña, 1998: 29).

Es tal la relevancia de este paradigma interpretativo en las ciencias sociales que, autores más contemporáneos como Bourdieu y en especial Geertz han marcado un giro importante en la producción teórica sobre la cultura al estudiar las construcciones simbólicas significativas. Este último, ha señalado que el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpre-

tación de un texto que con la clasificación de la flora y la fauna. Lo que se requiere no es tanto la actitud del analista que clasifica, compara y cuantifica, como la sensibilidad del intérprete que trata de discernir pautas de significado, discriminar entre distintos matices de sentido y volver inteligible una forma de vida que ya es de por sí significativa para los que la viven.

Aunque estamos seguros de su revalorización y reconocimiento como campo de estudio en lo social, uno de los problemas a los que se ha enfrentado esta tradición, es el hecho de definir las formas metodológicas para interpretar el sentido de la acción social. Ésta es resultado, no olvidemos, de una compleja interrelación de elementos que tienen que ver con la actividad humana, por lo que una misma acción puede tener diversas connotaciones, dependiendo del contexto social en que se realice, del momento histórico en que se efectúe, del objetivo e interés del investigador, del cuerpo teórico que subyace al trabajo, etc. De aquí, que se hallan originado múltiples formas metodológicas y, por ende, profundos e interminables debates al respecto.

Para fines del presente trabajo y considerando su relevancia en el campo de las ciencias sociales, se ha asumido utilizar la técnica “historia de vida” o más concretamente para nuestro caso, el *relato de vida*.

El relato de vida como técnica de investigación social

Es aproximadamente hacia la década de los setenta cuando diversos aspectos de índole social y académico dan lugar al resurgimiento de la importancia de recuperar la subjetividad, la experiencia humana, la historicidad en la comprensión de las prácticas sociales a través de las historias de vida. Porque ahora se reconoce el papel significativo que ejerce el individuo –gracias al despliegue que realiza cotidianamente– en la configuración de su sentido identitario, en la constitución de las relaciones sociales y en la edificación de toda la estructura social.

La historia de vida, al igual que el enfoque teórico-metodológico en el que se inscribe (enfoque biográfico), ha sido objeto de múltiples debates. Frente a la consagración de una larga tradición americana en las ciencias sociales sobre la importancia de recuperar la “historia vivida”, entendida ésta como tal, es decir, como la “historia” de todo aquello que cubre la existencia de una persona, como una manera de expresar su autobiografía, debemos señalar la particularidad que distingue al “relato de vida” –término introducido en Francia hacia la década de los setenta–, que consiste en el relato que hace el sujeto de su “historia” vivida, pero un relato sobre sólo aquellos aspectos solicitados por el investigador. Esto es, sobre la narrativa de ciertos itinerarios de la vida del sujeto, en el sentido del conjunto de hechos y eventos pertenecientes a la esfera de lo público y lo privado.

El relato de vida, como resultado de una entrevista narrativa, tiene la virtud de recuperar del sujeto la reconstrucción de su pasado (porque consideramos que no existe la evocación fiel y fidedigna de esa realidad del pasado),⁷⁷ de un cuerpo de significaciones que le dan sentido a su existencia, que hablan sobre una forma de vida en la familia, en el barrio, la escuela, la profesión, el trabajo, etcétera. Una forma de vida que expresa ciertas condiciones objetivas, cierto contexto sociocultural. Porque atrás del reconocimiento del individuo está el reconocimiento de una colectividad, de un escenario de múltiples relaciones y prácticas sociales, aún más, de un fragmento particular de la realidad sociohistórica (Bertaux, 1997).⁷⁸

⁷⁷ Recordemos, como bien señaló Bertaux (1997), que la percepción que un sujeto elabora de una situación dada constituye para él la realidad de esa situación y es en función de esa percepción que el sujeto será llevado a actuar. Incluso las percepciones más alejadas de la realidad son “reales en sus consecuencias”.

⁷⁸ Para Bertaux las sociedades contemporáneas se caracterizan por una gran diferenciación y especialización de sus sectores de producción, sus mercados interiores, sus normas, su lenguaje específico, los conocimientos y capacidades necesarias para ejercer una actividad, sus valores y conflictos

En este sentido partimos de reconocer que una vida, una existencia, un sujeto son el resultado de una *construcción social y no un dato*. Por lo que son las relaciones sociales las que interesa indagar en la historia que narra un individuo, aquellas que lo ubican en un tejido social de redes de relaciones que se inician en el hogar, en la socialización primaria a la que tiene lugar el individuo en sus primeros años de vida. Continuando con las experiencias vividas en los espacios comunitarios en los que se inserta y recorre, extendiéndose a las actividades externas a la familia (religión, proceso de escolarización, militancia política, experiencia profesional y laboral, etc.). En suma, a una forma de socialización secundaria a la que se incorpora el individuo en algún momento de su vida.

Es la comprensión de este *recorrido* y su *trayectoria* lo que permite dar cuenta de cómo el individuo se constituye como tal, de cuáles son esos procesos que le permiten construir su identidad.

El análisis e interpretación de las fuentes testimoniales

Hemos señalado que el relato de vida alude a la narración que un sujeto realiza de su experiencia vivida, pero que finalmente es el testimonio orientado por la intención de *conocimiento del investigador*. Sólo él sabe que aspectos deberán analizarse, discernirse, no sólo para lograr una descripción simple del objeto social, sino para alcanzar una descripción en profundidad —a la manera de lo que Clifford Geertz denominó como descripción densa— y así desentrañar las configuraciones internas de las relaciones sociales y los mecanismos y funciones que regulan la dinámica de las prácticas sociales. De esta manera, es desde el trabajo que realiza el investigador donde se movilizan los recursos interpretativos de los cuales dispone y con

de valores, sus creencias, sus juegos y los juegos alrededor de sus posturas. En síntesis, su propia subcultura. De aquí la importancia de concentrar el estudio, sobre todo de carácter empírico, sobre tal o cual “categoría de situación” o actividad específica sobre la que se construye un mundo social.

esto descubrir las significaciones contenidas en los textos, en las narraciones del sujeto, así como la lógica de los procesos sociales que las sustentan. De hecho estamos ante el encuentro de dos “horizontes”, el del sujeto que evoca su testimonio y el del análisis que realiza el investigador (Bertaux, 1997).

Es necesario aclarar que el objetivo de utilizar el relato de vida no pretende de ninguna manera reconstruir la vida individual o biográfica de los testimonios recogidos e inferir así posibles causalidades, ni aún más acceder a una serie de posibles generalizaciones. Hablar en nuestro caso de cómo se constituye la identidad profesional del maestro en educación especial no implica reconstruir cada trayectoria ni realizar sólo una descripción de los datos biográficos analizados, sino entender e interpretar la lógica de las relaciones sociales bajo las cuáles se configuran los procesos identitarios del quehacer profesional del maestro a partir de la puesta en relación de los casos particulares. Porque como ya señalamos anteriormente, el individuo condensa lo social, es representante de un ser social, de una colectividad en la cual se inserta. En síntesis, es el resultado de un tejido de relaciones sociales dinámicas y cambiantes.

Realizar la labor de interpretación plantea múltiples problemas metodológicos —desde el análisis de los datos hasta la forma de presentar los resultados—, por ende, existen diversas propuestas o modelos de análisis e interpretación. Sin embargo, para el caso específico que nos ocupa únicamente atenderemos lo propuesto por Bertaux y Coninck y Godard. Los cuales refieren la necesidad de abordar los datos biográficos a partir del análisis comparativo de los casos particulares y así identificar las posibles recurrencias. Implicando esta tarea la construcción de una sintaxis de los procesos temporales, primer principio de inteligibilidad de los itinerarios biográficos (Godard, 1996: 22).⁷⁹ En esta reconstrucción diacrónica deberá

⁷⁹ Bertaux (1997) refiere que el discurso narrativo de un sujeto no se lleva a cabo en forma lineal, el relato de vida vagabundea, salta para adelante y retorna para atrás, toma caminos de atravesamiento como todo relato

destacarse la relación entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico, es decir, poner en relación los contextos políticos o culturales de la época con el recorrido biográfico del individuo, en palabras más precisas, es considerar el impacto de los fenómenos históricos colectivos y de los procesos de cambio social sobre los recorridos biográficos (Bertaux, 1997: 39). Esto permitirá de alguna manera captar los posibles encadenamientos de causalidad secuencial⁸⁰ y aproximarnos así a la comprensión de los procesos sociales. Se trata de reconstruir no sólo el encadenamiento de hechos y acontecimientos de situaciones objetivas del sujeto, sino también la manera en que él las ha vivido, es decir, percibido, valorado y actuado en un momento determinado.

Debe señalarse que la metodología de investigación con relatos de vida no excluye la posibilidad de recurrir a otras fuentes de acopio de información. De hecho, develar las relaciones, normas y procesos que estructuran y sustentan la vida social se constituye en una tarea difícil y compleja. De aquí la necesidad de articular diferentes tipos de técnicas y con esto la posibilidad de captar otras dimensiones de análisis.

Finalmente, cabe aclarar que en esta perspectiva de estudio de corte cualitativo, la función de los datos no se dirige a verificar hipótesis elaboradas, sino a la posibilidad de construir un cuerpo de hipótesis. Además, en esta línea de investigaciones, la idea de trabajar con muestras “estadísticamente representativas” no tiene sentido. Dada la variedad de posiciones y de

espontáneo. De aquí la necesidad de realizar un análisis sistemático del relato para *reconstituir la estructura diacrónica* y así encontrar las relaciones antes/después de los acontecimientos destacados.

⁸⁰ Para Frédéric de Coninck y Francis Godard (1998: 250-259)), una causalidad no necesariamente es mecánica, debe asumirse que existen varias formas que puede adoptar la causalidad. Si el objetivo es alcanzar la inteligibilidad de las prácticas sociales sin caer en cualquier determinismo, la reconstrucción de la dimensión temporal y la posibilidad de develar los procesos de enlace o encadenamiento de acontecimientos a lo largo de una historia de vida se convierten en tareas imprescindibles para el investigador.

puntos de vista de los sujetos no es posible obtener un conocimiento objetivo único y representativo del universo de estudio a considerar. De aquí la necesidad de *construir progresivamente una muestra*, de seleccionar cuidadosamente y paulatinamente los sujetos más pertinentes a las categorías de análisis. Estaríamos entonces asumiendo el principio de una representatividad cualitativa de los informantes.

La importancia del estudio trigeneracional

Comprender qué procesos sociales influyen en la construcción de la identidad del maestro en educación especial requiere pensar en la trayectoria familiar. En ese primer espacio de socialización y adquisición de aprendizajes. Donde las *interpretaciones de la vida y del mundo que son vividas como evidentes* por los miembros de una familia, así como las familias en su totalidad, no sólo condensan los hechos y acontecimientos que marcan la vida de las familias durante cierto periodo, sino que también nos expresan el sentido elaborado de esos hechos.

Se trata de buscar la cadena de eventos y procesos, las intenciones, metas o valores que subyacen a importantes acciones que estructuran el curso de la vida familiar. Porque consideramos, como señala González (1995:135), que no existe una linealidad de los cursos de vida, cada individuo representa un sistema a escala contenido dentro de un tejido complejo de relaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, la familia debe concebirse como un espacio social, es decir, como un sistema complejo de relaciones y posiciones objetivas con una dinámica interna irreductible a factores externos. Esto último nos lleva a pensar que estudiar la familia no implica asumirla como una entidad aislada, debe considerarse que toda familia ocupa un lugar en un espacio social multidimensional que le envuelve, y en virtud de su posición estructural en él, tiene mayores o menores posibilidades de acceso en su tiempo de vida a diversos tipos de recursos (ibid: 136). De aquí la importancia –nos dice Gonzá-

lez— de recuperar los contextos sociales dentro de los que se desarrollaron las estrategias de vida de los individuos y las familias, en los que se vieron y se evaluaron las oportunidades, en los que se realizaron las transmisiones, se formaron las trayectorias y se decidieron los destinos diversos o similares de una red familiar.

En este sentido, la trayectoria familiar —considerando la familia nuclear y la familia en extenso— permite documentarnos sobre los límites de las fronteras de un *campo de posibilidades* en que cada miembro de la familia, así como la familia misma pudieron acceder, es decir, a una serie de proyectos que en un lugar y en un tiempo determinado se *previeron* como posibles (por ejemplo, estudiar determinada carrera, sostener un nivel económico, emigrar de un lugar a otro, prolongar el matrimonio, etc.), pero que no pudieron ser alcanzados. Asimismo, al recuperar el testimonio de una trayectoria familiar devela las reglas, valores, hábitos, conductas, estrategias, fracasos, expectativas, conflictos, accidentes, problemas, etc., sobre los que se sustenta la constitución y desarrollo de una dinámica familiar determinada, la configuración identitaria de cada miembro de la familia, así como su sucesión y permanencia en el tiempo y en el espacio a través de un proceso de transmisión de una generación a otra.

Son precisamente las interpretaciones de la vida y del mundo vertidas en el testimonio de un sujeto las que se constituyen en la materia prima sobre la que debe tejerse la reconstrucción de los procesos sociales que dan lugar a la constitución de una identidad profesional.

Para este tipo de estudios de orden genealógico, el genograma⁸¹ se convierte en una de las herramientas más útiles para lograr una visión esquemática pero holística de las relaciones y procesos que regulan la vida interna de una familia. Cabe men-

⁸¹ El genograma es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones.

cionar que un genograma, puede mostrar la inscripción del tiempo biográfico (las vidas) de los miembros de una familia en el tiempo histórico –quizás, según Bertaux (1994), algo muy parecido a una descripción estandarizada de los hechos—. Sin embargo, será necesario recurrir a otras formas de análisis sistemático recuperando el significado de esos hechos, en este caso, el relato de vida se constituye en la herramienta heurística más acertada para dar cuenta de la dimensión temporal, de ese encadenamiento sucesivo de acontecimientos que expresa toda la trayectoria social del individuo, así como de aquellos *procesos de diferenciación de los itinerarios sociales*, es decir, identificar los factores de diferenciación que surgen de la posición social, las trayectorias y las relaciones sociales en las que se inscribe el sujeto y, por tanto, comprender cómo los sujetos encarnan esas diferencias en sus maneras de ser, en sus relaciones con la escuela, con el dinero y el porvenir (Bertaux, 1994: 28).⁸²

De esta manera consideramos que identificar y comprender las relaciones sociales, el uso práctico de esas relaciones, los vínculos de causalidad que se establecen, las contradicciones, las estrategias que se ponen en juego para acceder a ciertos recursos, etcétera, no pueden ser dadas simplemente a través del genograma, también será necesario recurrir a la historia testimonial. Sólo así podremos aproximarnos a comprender la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa.

Conclusiones

Las posibilidades heurísticas del enfoque biográfico como perspectiva de estudio de la complejidad de lo social no sólo cuestionó las formas tradicionales para abordar los procesos sociales, sino que ha puesto en marcha una fecunda tradición para pensar en la importancia de los sistemas simbólico-

⁸²Debe señalarse que el conocimiento de esos procesos de diferenciación sólo podrá obtenerse a partir del análisis comparativo de los casos particulares, y con esto la identificación del campo de posibilidades de acuerdo al origen social en un lugar y momento determinado.

culturales contruidos por los actores sociales. Lo que cotidianamente se vive, se siente, se piensa, finalmente se convierte en el tejido de significados que soporta y configura la trama de la vida social. Por ende, el estudio de esas prácticas cotidianas de los actores permitirá revelar lo que se emprende en la complejidad de los contextos sociales. Por tal motivo, continuar consolidando ésta línea de estudios, debe constituirse en el desafío por alcanzar en el terreno de las ciencias sociales.

Si bien es cierto que no es nueva la reflexión sistemática y metodológica de este enfoque en las ciencias sociales, su credibilidad y reconocimiento como campo científico en el conocimiento de lo social sigue aún sufriendo los estragos del dominio empirista y positivista. Pero los avances son prometedores. Desde la monumental obra publicada hace poco más de cuarenta años, *Los Hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, donde el autor ilustra excepcionalmente “una cultura de la pobreza” recreando los testimonios de una familia, así como de otra serie de brillantes aportaciones de investigadores, alrededor de Daniel Bertaux, y claro sin olvidar la excelente producción de autores latinoamericanos (García Salord, Saltalamacchia, Giménez, entre otros), el potencial heurístico del paradigma de la subjetividad es incuestionable. La riqueza de las experiencias investigativas al develar la comprensión de ese sentido que le imprime el actor a sus acciones sociales, ha permitido conocer otras dimensiones de la realidad social.

Bibliografía

Aceves, Jorge (1995), “Y todo queda entre familia. Estrategias, objeto y método para historias de familias”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Volumen I, No. 1, Época II, México, Universidad de Colima.

Bertaux, Daniel (1994), “Metodologías, métodos, técnicas. Genealogías sociales, comentadas y comparadas”, en *Estudios*

sobre las Culturas Contemporáneas, Volumen VI, No. 16-17, México, Universidad de Colima.

_____ (1988), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, en P. Joutard et al. , *Historia Oral e Historia de Vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, No. 18, Costa Rica, FLACSO, pp. 55-80.

_____ (1997), *Los relatos de vida*. Traducción de Mónica Moons. Ed. Nathan, París.

Bourdieu, Pierre (1980), *L’ identité et la réoresentation*. Element pour un reflexion critiquesur l’idée de region, en *Actes de la Recherche en Sciencies Sociales* 35, pp. 63-72, París, Francia.

_____ (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard.

_____ (1992), *Réponses*, París, Seuil.

Campillo López, María Isabel (2001), “Modelos médico y social de la discapacidad. Elementos para el debate”, en *Memorias*, Primer Coloquio sobre discapacidad, educación y cultura. ENAH, México.

García Inda, Andrés (2000), Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo, en Pierre Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases Sociales*, Bilbao, España, Desclée de Brouwer, S.A.

García Salord, Susana (1998), Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México: capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales, Tesis de Doctorado en Antropología, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas y Facultad de Filosofía de la UNAM.

Giménez, Gilberto (1997), “Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales”, mimeo., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

_____ (1998), “Identidades Étnicas: Estado de la Cuestión”, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Godard, Francis (1996), “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”, en Francis Godard y Robert Cabanes, *Usos de las Historias de Vida en las ciencias sociales*. Cuadernos del CIDS Serie II, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 5-56.

Godard, Francis y Frédéric Coninck (1998), “El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad”, en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Barcelona, Anthropos Editorial

Mardones, J.M. y N. Ursúa (1996), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontamara.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores.

Saltalamacchia, R. Homero (1992), *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, CIJUP.

Thompson, J.B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, UAM-Xochimilco.

Weber, Max (1974), *Economía y sociedad*, vol. I, México, Fondo de Cultura Económica.

Wuthnow, F. (1987) *Meaning and Moral Order*, Berkeley: University of California Press.

Zemelman, Hugo. (1989) *Crítica epistemológica de los indicadores*. El Colegio de México, México.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

Alma Lidia Martínez Olivera

Introducción

En una visión muy parcial, la escuela es un edificio en el que se desarrolla una dinámica de socialización y de enseñanza-aprendizaje en el sentido maestro-alumno. Desde esta posición, el ámbito escolar se limita a un entorno físico de puertas para adentro. Sin embargo, esta idea es parcial y limitada. No se puede entender a la escuela como un recinto cerrado, una especie de microuniverso consistente en sí mismo. Por el contrario, la escuela debe entenderse como un espacio abierto al que confluyen individuos diversos de muy distinta educación, comportamientos, capacidades y metas y, sobre la que convergen problemas y situaciones que oscilan desde los de tipo familiar hasta los de tipo social más amplio. La escuela desde esta perspectiva se convierte, en cierto sentido, en un gran muestrario en el que se puede contemplar a pequeña escala las interacciones propias de niveles sociales más amplios, donde los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje se dan en dos sentidos, es decir, *maestro-alumno* y *alumno-maestro*.

Tampoco se puede olvidar, que como unidad, la escuela genera por sí sola una serie de situaciones particulares. El hecho de poseer características tales como una rígida y estricta jerarquización, la obligatoriedad en la asistencia, los contenidos normativos y valorativos que se imparten en ella, la necesidad

de aprobar exámenes, etc., crea un ámbito de relaciones muy particular.

Con relación a los problemas emocionales y de conducta es posible visualizar dos condiciones generales: por una parte, es indudable que las propias características en sí de la institución educativa, propician por su normatividad y autoritarismo un ambiente de tensión, abuso y conflicto, que en determinados casos encuentran su expresión en la reacción emocional y conductual de los alumnos.

Por una parte, las perspectivas ante la situación escolar parecen no haber evolucionado. Existe un control absoluto del maestro y la jerarquización del sistema educativo en general, cosa que produce entre los alumnos diferentes grados de sumisión y del lado de la organización institucional, diversos instrumentos rígidos de control (Foucault, 1985:82; 1975:37-39), incluso el castigo físico. El papel del maestro se valora como representante del estatus del poder, así como una especie de funcionario, que imparte conocimientos pretendidamente necesarios y que, se halla inserto en una institución que lo respalda.

Por otra, el comportamiento y las expectativas de los alumnos muestran desencanto y desinterés resultado, entre otras, de la situación social de la que provienen. Se vive en una sociedad cada vez más agresiva y despersonalizada que enseña a ser agresivos si se quiere conseguir un cierto nivel de vida o a veces simplemente sobrevivir. La agresividad instrumental es un fenómeno cotidiano y esto se refleja también en la escuela. Los sentimientos de inutilidad y absurdo, así como la apatía y el aburrimiento que muchas veces inspira el centro escolar, provocan enfrentamientos entre los protagonistas de la institución educativa (Melero Martín, 1993:27).

A pesar de todo lo anterior, no se pretende establecer en los problemas emocionales y conductuales una direccionalidad *alumno-maestro*. Está claro que maestros, padres y alumnos deben someterse cotidianamente a la *idiosincrasia institucional* de la

escuela. Todos elaboran representaciones reales y simbólicas muy particulares de sus relaciones con los demás, considerándose a sí mismos como grupos, con reglas de interacción y significados propios. Estas posiciones y actitudes son igualmente captadas por los niños, que interactúan y prueban sus límites. Los problemas de conducta se producen y producen situaciones de conflicto, parecen ser la consecuencia de la difusión de ciertos roles y normatividad disciplinaria tradicional y dogmática. La idea de una escuela ordenada, limpia, en silencio, donde el maestro habla y los alumnos escuchan y obedecen, y donde se siguen todas las reglas, constituye la aspiración de muchos directores, maestros y padres con respecto al comportamiento de los alumnos, pero ¿es esto deseable o posible? ¿para qué o para quién?

Las expresiones “...tiene problemas de conducta”, “...es un niño indisciplinado y desobediente”, “...es muy rebelde”, “...no entiende que es molesto y que fastidia”, “...se enoja por todo y se aísla”, “...su apatía y desinterés me sacan de quicio”, se escuchan en los ambientes escolar y familiar. Sin embargo, ¿cuál es el significado de estas expresiones?, ¿cuáles son los criterios utilizados para atribuir esas etiquetas a ciertas manifestaciones conductuales y emocionales de los niños?

Las respuestas a estas preguntas describen dificultades respecto a su contenido, como a la importancia de las consecuencias para el desarrollo del niño, además se refleja un estado de indefinición, así como diferentes clasificaciones y desacuerdos en la denominación científica de los trastornos o manifestaciones específicas a incluir en esta categoría de la educación especial.

Las razones que llevan a esta situación, se localizan en la amplitud del significado de la noción de comportamiento, y la dificultad en la distinción entre lo normal y anormal, lo sano y lo patológico, que al ubicarse en el marco evolutivo, se incrementa (Schaffer, 1989:23; Bronfenbrenner, 1987:6-7).

La identificación de la conducta como una manifestación externa, llevaría a considerar como problema emocional y de conducta cualquier tipo de perturbación que conlleve una externalización conductual; esto supondría contemplar toda la psicopatología infantil. De hecho, algunos autores incluyen bajo esta denominación todas las perturbaciones infantiles y sólo la psicosis y alteraciones neuróticas (Ajuriaguerra, 1987:59; Newcomer, 1987:13; Shea, 1993:21; Papalia, 1996:67). Partir del concepto problemas de conducta implica considerar, bajo este rótulo un buen número de subgrupos de trastornos (DSM-IV, 1996).

Además, la polémica entre los límites de lo normal y lo patológico se agudiza al aplicarse este tipo de problemas a la población infantil. Esto es así, debido a la relatividad del concepto de patología al situarse en el contexto del desarrollo, y por la referencia social implicada en la identificación del problema conductual.

La relatividad de lo patológico o anormal se justifica porque las manifestaciones conductuales que se constituyen en síntomas de los problemas no son patológicos en sí mismos, sino que son conducta que resultan adecuadas y con validez adaptativa en determinados momentos del desarrollo. Por ejemplo, en el desarrollo normal, se observan periodos en los que el niño se opone de forma más o menos sistemática, a las demandas del adulto llegando a utilizar, en ocasiones, conductas agresivas o rebeldes. Sin embargo, estos hechos no tienen por qué ser interpretados como algo negativo, sino que pueden ser una expresión de los intentos del niño por constituirse como un ser independiente. Ciertas manifestaciones pueden comenzar a ser consideradas como problemas en virtud a los que los autores como (Newcomer, 1987:13; Clarizio y McCoy 1988:85; Hallahan y Kauffman, 1991:42; Shea, 1993:35) señalan en este sentido:

- *Presentación de la conducta con frecuencia excesiva*
- *Gran consistencia*
- *Periodos prolongados*
- *Intolerancia de los demás ante la conducta del niño*
- *Edad, sexo, clase social y nivel educativo.*

Es decir, que la persistencia de las conductas va más allá de los momentos y frecuencias en los que cumplen una función adaptativa. Esta idea de no patología intrínseca es recogida por la mayoría de los autores sobre desarrollo infantil (Gisbert y Mardomingo, 1992:68; Papalia, 1996:179; Bronfenbrenner, 1987:38; Meneses, 1988:56).

Desde 1989, Kirk y Gallagher (29) y Hallahan y Kauffman (12) en 1991 concuerdan en *definir un desorden emocional y conductual como un sistema de interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente.*

Suponen que el desorden no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas. Estos autores afirman que no existe una definición universalmente aceptada y que los grupos de expertos han tenido la libertad para construir en sus trabajos definiciones particulares adecuadas a sus objetivos. Por razones prácticas, se podría decir que los niños presentan problemas emocionales y conductuales, siempre que una autoridad lo señale. Esto, por supuesto, añade aspectos vagos y subjetivos a la definición, pero mientras no surjan criterios objetivos comprensibles y aceptados por la mayoría de los profesionales e investigadores, la práctica se repetirá.

También las diferencias en las funciones de los agentes sociales que clasifican y atienden niños dificultan aun más la delimitación del problema conductual, y por tanto su diagnóstico por los criterios sociales implicados en su identificación; suponen considerar como problema, todos los actos u omisiones que resultan anormales y molestos para su entorno social (Socolinsky, 1994:30).

Las dificultades del concepto *Problemas Emocionales y de Conducta* surgen del carácter situacional de los criterios, que dependen de la tolerancia o exigencia de las personas que conviven con el niño, familiares y maestros. En la caracterización de los problemas de conducta resalta la referencia social como criterio para su señalamiento y definición; esto supone su consideración como patrones de conducta estables que implican la violación y/o no adquirir de las reglas o normas que regulan los intercambios sociales, y que deberían adquirirse según la edad del niño.

La definición vigente señalada por Hallahan y Kauffman (1999:14) enlista cinco características donde más de una indicaría que el niño se encuentra severamente perturbado:

- a) *Inhabilidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud,*
- b) *Inhabilidad para hacer y mantener relaciones con sus iguales y maestros,*
- c) *Sentimientos y/o conductas inapropiadas bajo condiciones normales,*
- d) *Estados de ánimo de infelicidad o depresión y*
- e) *Síntomas físicos, dolores o miedos asociados con problemas personales y escolares.*

Se excluyen niños autistas y esquizofrénicos, así como maladaptados sociales.

Esta exclusión presenta graves problemas para considerar quién es sujeto a educación especial. Al respecto la categoría de problemas emocionales elaborada y vigente desde 1983 por la Dirección General de Educación Especial (SEP) dice:

“...en esta categoría se incluyen a las personas que exhiben desórdenes en su comportamiento lo cual denota un amplio rango de problemas profundos y persistentes que reflejan una desviación importante. Algunos problemas a tratar serían los niños que roban, que mienten, menores infractores, etc.,” (p.5).

En esta definición existe vaguedad conceptual y su contenido no proporciona elementos claros de identificación y decisiones de intervención, las cuales podrían ser muy diversas debido al amplio rango de comportamientos desviados que implícitamente parece incluir. La clasificación de los problemas de conducta y emocionales como profundos y persistentes carece de confiabilidad y validez, criterios indispensables en el ámbito científico. Además, los términos utilizados son confusos y parecieran corresponder a psicologismos que no son accesibles al maestro regular y especial; la influencia de enfoques psiquiátrico y clínico es evidente.

Sin embargo, para las definiciones mencionadas incluyendo la de la Dirección de Educación Especial de México el significado esencial es el mismo: *el niño no responde a las expectativas significativas de los adultos*.

En México, no existen estadísticas completas y confiables al respecto. Sin embargo, la evaluación informal da cuanta de su existencia. El primer censo sobre discapacidad de la Dirección de Educación Especial a nivel nacional (1995-1997), no incluyó la categoría, por tanto no hay datos sobre prevalencia en México.

¿Cuándo empezó la Educación Especial para los niños con problemas de conducta y emocionales?. Se podría decir que el campo es tan antiguo como el problema de la disciplina de los niños en el contexto de la educación organizada. En la medida que un maestro usa métodos especiales para manejar la conducta que hoy, es reconocida como indicativa de trastorno (por ejemplo, agresiones, alteraciones de orden, aislamiento social, rebeldía, desobediencia, mentiras, robos y fracaso en aprender), se está practicando algún tipo de educación especial. Parece que el comienzo de la educación especial se da con el primer intento sistemático de educar a los niños que se desvían del patrón establecido de respuestas.

Aceptando las consideraciones anteriores ¿qué papel desempeñan la educación regular y especial en la identificación y modificación de los problemas emocionales y conductuales?, ¿cuál es el papel del maestro y los padres en la identificación e intervención de los problemas emocionales y conductuales de sus alumnos?

Siguiendo este planteamiento, introducirse en la escuela y la presencia de la problemática conductual para entenderlas y reconstruir su dinámica y lógica institucional, supone considerar lo que se ha dicho acerca de la escuela en general, pero también implica abrirse y revisar lo que ésta muestra. A partir de la forma de interactuar y relacionarse entre sí, se busca describir la manera en que los que influyen en ella la recrean y reconstruyen. El énfasis se pone en las redes de interacción y significados que elaboran los maestros, niños con problemas de conducta y sus padres como consecuencias de sus roles y funciones sociales, según el contrato escolar.

“El contrato escolar se define como el tipo de relaciones, expectativas, reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumplen en torno al proceso educativo, concretamente alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familiar” (Zúñiga, 1985: 8).

Este contrato se efectúa en distintos planos y niveles de las relaciones sociales que actúan para definir las reglas que rigen la institución escolar.

En lo formal, los participantes en la escuela tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrán que cumplir. Sin embargo, en el ámbito de lo cotidiano, es decir, lo informal, estas definiciones son reformuladas: los límites impuestos desde el exterior son modelados e incluso quebrantados por quienes en teoría, los asumen tan como se establece, creando redes de interacción y

significado en la problemática conductual, correspondería a lo que se concibe como el curriculum oculto (Torres,1996:61).

El contenido de esta ponencia describe la metodología cuantitativa y cualitativa empleada, referida en apartados que muestran el proceso de construcción, sustentando conceptualmente el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis; las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis y los indicadores operativos del trabajo empírico; las decisiones, estrategias y técnicas utilizadas. Asimismo, se presentan los resultados más significativos de cada uno de los instrumentos aplicados, su discusión y las conclusiones finales de la investigación.

El acercamiento a una realidad social cambio epistemológico

Las ciencias naturales emplean el paradigma del Positivismo Lógico, en el que existe un modelo de realidad, mientras que en las ciencias sociales existe un modelo de ser humano, cada uno, con su correspondiente concepción de ciencia. En el primer caso, el paradigma, se valora por sus logros empíricos. La realidad para el positivismo es externa y está guiada por leyes naturales, las que se enuncian como generalizaciones causales ahistóricas y descontextualizadas; es un enfoque ontológicamente realista y su objetivo es descubrir el funcionamiento de dicha realidad para predecirla y controlarla. Desde el punto de vista epistemológico es objetivista, plantea que la realidad se debe investigar directamente y sin interferir con el curso natural de los fenómenos que en ella tienen lugar y es dualista ya que sustenta la dicotomía realidad-sujeto que la conoce (Collins, 1996:27-39).

Esta postura asume la neutralidad científica y rechaza la ingerencia de los valores del investigador en la obtención del conocimiento. Metodológicamente predomina el método experimental en el que se formulan hipótesis que deben ser comprobadas empíricamente empleando la observación en condiciones controladas a fin de impedir que en la comproba-

ción medie el sesgo valorativo del investigador. Legitima lo cuantificable y medible. La veracidad es el ideal que regula el conocimiento y que lo califica como verificable y generalizable.

Las críticas a este paradigma obedecen a su limitada validez externa, al sacrificio de la riqueza de los datos en aras de la precisión y el control, a su selección apriorística de variables, hipótesis, teorías y a la orientación hacia la verificación en contraposición al descubrimiento a partir de la confrontación con la realidad y sin orientaciones teóricas previas. Los cuestionamientos apuntan a la dicotomía fundamental entre los métodos cuantitativos aceptados por el positivismo lógico y los métodos cualitativos defendidos por los paradigmas alternativos.

Weber (en Mardones y Úrsua, 1994:68) plantea una postura diferente, considera que las diferencias entre uno y otro tipo de ciencia no son absolutas sino de grado. Sustenta que las ciencias naturales comparten con las ciencias sociales cierto grado de subjetividad en su acercamiento e interpretación de la realidad y no traza límites ontológicos o epistemológicos entre las ciencias naturales y sociales, sino que ubica la diferencia en la relación entre teoría y realidad, en la selección y organización del objeto de estudio. Considera que en ambos tipos de ciencia hay causalidad, racionalidad, y que en ambas se complementan lo singular y lo universal, la objetividad en la explicación causal y la subjetividad en la comprensión de la realidad.

Asumir la crítica de Weber, implica adoptar una posición relativista ante las divisiones entre las ciencias. Es claro que existen diferentes maneras de definir los conceptos que se emplean para caracterizar uno u otro tipo de ciencias, de allí la relatividad de los mismos, así como las conclusiones a las que se llega a partir de su empleo. Así el término objetividad, por ejemplo, es concebido como

Imparcialidad, universalidad, realidad. Resulta difícil por lo tanto, pronunciarse respecto a las poblaciones que se plantean sin aclarar antes la definición de los términos. Esto se sitúa ante un relativismo conceptual, en el que se revela la *construcción*

de los conceptos en cuestión, con lo que se debe admitir que la concepción que se tenga de ciencia dependerá de la manera como se definan sus características.

La polémica descrita se presenta no sólo entre los filósofos de la ciencia, científicos naturales y sociales, sino también entre los profesionales de una disciplina. Si se toma el caso de la Psicología, se observa que desde su desarrollo hasta la actualidad se ha caracterizado por una proliferación de teorías pertenecientes a diversos paradigmas.

El construccionismo destaca el papel de la subjetividad para la comprensión y explicación del comportamiento humano. Considera que la realidad es total; es una construcción mental, ya que es un producto de la mente y por lo tanto subjetiva; y es social, ya que se construye en la interacción social y está llena de significados compartidos a través del lenguaje y la comunicación. De este modo, la realidad no es única sino múltiple. Reconoce el carácter provisional de las construcciones: se construye y deconstruye en función de las circunstancias del contexto y en interacción con ellas.

Desde el punto de vista ontológico se reconoce la naturaleza simbólica de la realidad social. Lo simbólico es real y fuente de producción de la realidad. Los elementos simbólicos encuentran algunas de sus fuentes de determinación en la estructura social y en las posiciones de las personas en la misma. Metodológicamente se prefieren métodos cualitativos; a través de ellos se busca mayor variedad de construcciones a fin de lograr el máximo consenso entre ellas. Este proceso tiene dos aspectos: el hermenéutico, que busca representar las construcciones individuales de la manera más precisa posible, y el dialéctico, que consiste en comparar esas construcciones, incluyendo las del investigador y contrastarlas entre sí. La teoría es el resultado de la investigación y no su precursora. La investigación se realiza en el contexto natural y sin hipótesis, variables o diseños predefinidos. Este proceso deja abierto los canales de comunicación para que permanentemente fluya la

información. A través de este procedimiento no se pretende predecir ni controlar la realidad ni transformarla, sino reconstruir el mundo en el nivel mental.

El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es del especialista, sino de los actores sociales entre los que se encuentra el investigador; descarta la neutralidad, ya que éste se involucra desde el inicio, participando activamente en el proceso.

En el caso de la investigación, el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo propuesto; en el caso de las ciencias sociales, en la que están implicados profundamente valores y referentes vinculados a la cultura, es necesario considerar distintas clases de conocimiento logrados por distintos enfoques de investigación. Se ha dicho que los diversos paradigmas de investigación educativa, cuantitativos y cualitativos son complementarios y depende de qué clase de conocimiento de desea obtener para elegir uno u otro o ambos. Estos enfoques metodológicos no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Dependiendo de lo que se intente al buscar conocimiento es posible llegar a lo que Husén denomina “cuadro multifacético” del problema que se puede aclarar, siguiendo distintos caminos metodológicos.

Uno de estos caminos lo constituye el *enfoque ecológico* para la investigación del comportamiento humano. Es nuevo en cuanto a su concepción de persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se produce entre ambos (Bronfenbrenner, 1987:26).

En su etimología griega, oikós (casa), y logos (tratado), el término ecología data del siglo pasado. Fue creado por Haecckel y empleado en las ciencias biológicas como aquella que estudia las relaciones entre los organismos y el medio en que viven (Acle y Olmos, 1998:17).

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato

que contiene a la persona y su conducta. Puede ser su casa, la clase o el laboratorio. Además, el paso siguiente hace ir más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo, como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Por ejemplo, es posible que la capacidad del niño para aprender normas y límites no dependa menos de cómo se le enseña sino de la existencia y la naturaleza de las relaciones que unen la escuela y el hogar.

El tercer nivel del ambiente ecológico va más lejos, y evoca la hipótesis de que la conducta de la persona se ve afectada por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente, como en los datos que sugieren que entre las influencias más poderosas que afectan al desarrollo del niño y la familia en las sociedades industrializadas están las condiciones de empleo de sus padres.

En el ambiente tal y como se concibe en el enfoque ecológico lo que cuenta para la conducta es *el ambiente como se le percibe*, más que como pueda existir en la realidad “objetiva”, y de los *distintos significados* que estos tipos de entornos tienen para los participantes, en parte según el medio social y su experiencia (Bronfenbrenner, 1987:29).

También se analizan diversos tipos de entornos en función de su estructura. Aquí, el enfoque se aparta de los modelos tradicionales de explicación e investigación en comportamiento humano: los ambientes no se distinguen con respecto a variables lineales, sino que se analizan en términos de *sistemas*. Si se comienza en el nivel más interno del esquema ecológico, una de las unidades básicas de análisis es la *díada*, o sistema de dos personas. Por ejemplo, de los datos de la *díada* se deduce que si uno de los miembros experimenta un proceso de cambio, lo mismo le ocurrirá al otro. El reconocimiento de esta relación proporciona la clave para comprender los cambios evolutivos y situacionales, no sólo del niño sino también del adulto que se ocupa habitualmente de él: la madre, el maestro

y demás. La misma consideración es válida para las díadas que incluyen al marido y la mujer, al hermano, y la hermana, al patrón y el empleado, a los amigos o compañeros de trabajo.

Además, un modelo de sistemas de la situación inmediata va más allá de la díada y se le asigna la misma importancia para el comportamiento a los llamados sistemas $N+2$: tríadas, tétradas y estructuras interpersonales más grandes. Varias conclusiones indican que la capacidad de una díada para funcionar como contexto efectivo para la conducta depende de la forma de la presencia y la participación de terceras personas. El mismo principio triádico es válido para las relaciones entre entornos. Por lo tanto, se considera que la capacidad de un entorno para el desarrollo de la conducta depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales entre entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada uno con respecto al otro.

La estructura del ambiente ecológico también se concibe como algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la conducta humana: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que están presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente. Este complejo sistema de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema*.

El principio de interconexión se aplica no sólo dentro de los entornos, sino también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, a los vínculos entre entornos, tanto aquellos en los que la persona participa realmente, como aquellos en los que tal vez no entre nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato del sujeto. Los primeros constituyen lo que se denomina *mesosistemas*, y los últimos, los *exosistemas*.

Se considera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura. Estos patrones generalizados se denominan *macrosistemas*. Por lo tanto, analizando y comparando los micro, los *meso* y los *exosistemas* que caracterizan a distintos grupos sociales es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos ambientes sociales como ambientes para el desarrollo del comportamiento.

En el ambiente social de la educación, el enfoque ecológico tiene repercusiones en la medida en que se empieza a estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad. En este sentido, la ecología social se plantea como una alternativa para entender los problemas de la escuela y familia. Este planteamiento propone el estudio de la relación entre éstos y sus ambientes. Se considera como el marco para guiar la manera en la que se piensa acerca de la escuela y del aprendizaje y de la familia y el desarrollo de sus integrantes más que una teoría per se.

El interés por abordar las posibilidades del contrato escolar y los problemas de conducta al interior de la escuela, se originó en los supuestos del enfoque ecológico que sostiene que el problema de conducta es del niño en interacción con los diversos elementos del ambiente social (escuela, familia y comunidad). Al niño se le ve como perturbador y su conducta es considerada perturbadora por ser desequilibrante. Supone, que el niño interactúa pobremente con estos ambientes, y éstos a su vez reaccionan, afectándose mutuamente en forma recíproca y negativa, por tanto, el problema conductual surge porque las interacciones y transacciones entre el niño y sus ambientes son inadecuadas (Shea, 1993).

Así, retomando los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación, el Análisis de la Vida Cotidiana, el Interaccionismo Simbólico y la postura Cognitivo-Social y Constructivista así como los principios y procedimientos de la Metodología Cualitati-

va) esta investigación identificó, la caracterización que maestros, padres y alumnos hacen de los problemas emocionales y de conducta, con el propósito de determinar cómo influyen las actitudes, expectativas, prácticas, normas del contrato escolar en el aula, a partir de las relaciones y con el conocimiento que se da entre los mismos. En este sentido, la investigación consideró el fenómeno conductual como uno de los aspectos que se manifiestan en la cotidianeidad de la práctica escolar y se constituye en uno de los elementos del comportamiento social con los del rendimiento escolar.

El alcance de la perspectiva metodológica de corte cualitativo radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que den cuenta (describan, clasifiquen, interpreten, expliquen), hagan accesible la comprensión de la constitución de las estructuras de interacción en su proceso de desarrollo cotidiano y de las diversas modalidades que pueden asumir las estructuras, la posibilidad en definitiva de producir conocimiento nuevo y no sólo más datos acerca de la realidad (Safa, 1992:67; Miles y Huberman, 1996:78).

Un largo recorrido de aproximaciones sucesivas (teóricas y empíricas) lleva a identificar el concepto de método y que epistemológicamente corresponde a lo que Bourdieu (1981:81) plantea como *“la construcción del objeto de estudio”*. Se identificaron tres momentos que estructuran este recorrido de aproximaciones:

- 1) El *momento de la construcción del objeto de estudio*, que inició con la elaboración de las preguntas que orientaron la investigación y que de alguna manera se traducen en sus objetivos; este proceso continuó con el trabajo conceptual alrededor de las preguntas básicas que permitieron identificar los componentes del objeto de estudio (relaciones, sujetos, tiempos, espacios que involucra), y término (relativamente) después de los primeros reconocimientos empíricos (sondeos) del problema que permitieron ajustar las preguntas y composición del objeto, así como las herramientas teóricas y metodológicas para abordarlo.

El trabajo de *conceptualización* (que es en sí la construcción del objeto) fue de dos tipos: uno que consistió en el reconocimiento de la producción teórica ya existente acerca del campo de relaciones que se abordó, y otro fue el trabajo de reelaboración de los conceptos inscritos en dichas teorías, que designaron, con mayor rigor, los fenómenos involucrados en el objeto de estudio (Inclán, 1992:10; Bourdieu, 1981:82). Se desarrolló así en dos sentidos: el primero ubicó la perspectiva global del estudio, desde la Sociología de la Educación, el Interaccionismo Simbólico, el Análisis de la Vida Cotidiana y el Construccionalismo Cognitivo; en el segundo sentido, además se elaboró la estructura conceptual que designó el objeto, se requirió sintetizar dichas referencia teóricas en herramientas sensibles para su reconocimiento empírico. Esto es, se elaboraron las definiciones operativas que orientaron la observación y el registro así como, la elaboración de las categorías de análisis que permitieron clasificar, analizar e interpretar la información registrada.

En síntesis, desde una óptica dada por la teoría, se trató de “recortar” de la misma realidad, el fenómeno a estudiar, y de ahí construirlo (tratarlo conceptualmente) y darle forma y contenido como objeto de estudio.

La comprensión del fenómeno a estudiar se logró a través de una constante interacción entre el acceso a la teoría ya dada, la reelaboración de ésta y el desarrollo de las intuiciones a través del contacto directo con el objeto de estudio, del “ir y venir” por la información recabada y todo lo que dicho contacto fue sugiriendo. En esta dinámica “cobraron cuerpo” las diferentes dimensiones que tiene el objeto de estudio: a) las preguntas que se contestaron en la investigación; b) los conceptos, las unidades de análisis, las categorías de análisis y definiciones operativas, esto es, la estructura conceptual que designa las diferentes relaciones que constituyen el problema a estudiar, y c) las herramientas metodológicas de carácter operativo y sus técnicas e instrumentos; o sea las formas concretas

de abordar empíricamente el objeto, para buscar la respuesta a las preguntas planteadas.

2) El momento de la observación y el registro a través del *contacto directo con la realidad*. Al observar y registrar la realidad en el trabajo de campo propiamente dicho, se operó una des-articulación extrema del objeto de estudio (García Salord y Vanella, 1992:14-18; Safa, 1992:25). El primer tratamiento realizado parece diluirse en los innumerables datos que se recogen, al registrar la evidencia caótica de la rutina cotidiana y la diversidad de interacciones formales e informales que la componen. Y así, en esos datos, quedó registrado lo implícito y lo invisible que tomó forma y contenido en el momento del análisis y de la interpretación. Implicó registrar lo que los otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza la rutina cotidiana, como evidencia, y estructura las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización.

3) El tercer momento fue la *reconstrucción del fenómeno de estudio*. Concluido el trabajo de campo propiamente dicho, se presenta otro nivel de dificultad: el análisis y la interpretación de registros cuantitativos y cualitativos (Miles y Huberman, 1996:98).

El trabajo de análisis consistió en rearmar el objeto de estudio a través de clasificar la información con el parámetro de la estructura conceptual original, incorporando todo aquello que en el primer trabajo de conceptualización no estaba previsto, pero que aparece como elemento constitutivo del objeto de estudio; en ese momento se trató de darle forma nuevamente, ahora ya no como pregunta que orienta la indagación sino como contenido que responde las incógnitas iniciales, obteniendo con ello lo que se identificó como los resultados de la investigación.

En esta investigación, la interpretación consistió en dar cuenta de las formas y contenidos que constituyen a las estructuras de interacción entre los integrantes del contrato escolar,

maestro, padres, niño. El primer tratamiento de los datos fue la clasificación que grupa el “caos” registrado, interrogando a los datos, lo que permitió elaborar las “descripciones analíticas” en las cuales los datos ya no aparecen tal cual se registraron sino que se articulan tomando un significado que constituye el primer nivel de respuesta a las preguntas iniciales.

En las descripciones analíticas tomaron forma y contenido las estructuras de interacción, al detectar su lógica de construcción, y el trabajo comparativo de los caos permitió identificar la variedad de matices y detalles que otorgan significados diversos a dichas estructuras.

Se trató en definitiva de ubicar lo genérico y el detalle lo que permitirá identificar la especificidad que estructura a las prácticas y relaciones, así como la particularidad de las modalidades en que éstas puedan expresarse.

Aquí la dificultad radicó en la elaboración de los significados, pues éstos resultaron de “ir haciendo hablar” a los datos, con lo cual dejaron su condición de datos, es decir, de evidencias empíricas netas y asumiendo su condición de significados, y ésto es, en palabras de Bourdieu, la *realidad interpretada*. (1981:87).

Los datos no “hablan” por sí mismos, sino se asumen diferentes significados de acuerdo con la pregunta que se les formule; porque es la búsqueda de la respuesta cuando se establecen diferentes tipos de relaciones entre los datos registrados y de esta forma se encuentra lo obvio.

Por tanto, investigar a la escuela como sistema interaccional (conjunto de personas así como de las relaciones entre ellos y sus atributos) implicó la transformación de una epistemología lineal en una epistemología circular. Ver a la escuela como sistema, significó observarla a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen entre sí y las regularidades que aparecen en sus secuencias de conductas que se repiten en el tiempo y dan origen a las normas o reglas de funcionamiento (Mele, 1988:51). En el enfoque ecológico, la conceptualización

corresponde a la epistemología circular, es decir, aquí los problemas de conducta son explicados y abordados a partir de identificar el o los contextos interaccionales en los que está inmerso el niño (ambientes como la familia y escuela), y no visto a éste como causa-efecto en sí mismo; por lo tanto, el enfoque ecológico permite explicar y comprender la problemática que se manifiesta en la escuela y/o la familia, y que significa para éstos la perturbación, el desequilibrio, la desorganización o el conflicto sin solución (Kirk y Gallagher, 1989:36; Campion, 1987:17; Bronfenbrenner, 1987; 19-23).

El trabajo de campo se realizó al interior de una institución educativa, con la maestra, niños con problemas emocionales y sus padres. Se implementaron diversas estrategias técnicas cuantitativas para la recopilación de información como la elaboración de escalas de Diferencial Semántico aplicadas a cada protagonista del contrato escolar para obtener significados semánticos con respecto a lo que se define o señala como problema de conducta en los niños, así como identificar los principios o normatividad e intervención escolar para con los niños y padres. Estos a su vez proporcionaron sus significados correspondientes, teniendo así la posibilidad de establecer indicadores de análisis de significado inicial y por lo tanto incompleto del fenómeno a estudiar.

Este primer abordaje retroalimentó el proceso metodológico cualitativo, donde también se insertaron técnicas como las Entrevistas a Profundidad a maestros, padres y niños, registro de Estudios de Caso para rastrear la historia familiar de los niños al igual que el Sociograma Individual para registrar e identificar las relaciones grupales cotidianas del salón de clases y su significado en la interacción con los niños emocionalmente perturbados. Se evaluó la estructura y dinámica familiar a través de Entrevistas Familiares, la Prueba Proyectiva de la Familia y el nivel de desarrollo del niño y sus indicadores emocionales con el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, así como la Expresión Pictórica de las representaciones escolares

y familiares de la disciplina cotidianamente vivida en la escuela como en la familia.

Partir de los referentes empíricos obtenidos, más que de constructos teóricos, fue el punto central de la metodología cualitativa, se trató de una investigación de tipo inductivo que requirió de la convivencia cotidiana con el escenario físico, expectativas, actitudes de los protagonistas, situaciones e interacciones donde se articulan redes y significados concretos de contextos sociales específicos, el aula escolar durante un año lectivo.

Este modelo considera al profesional como parte integrante del proceso de análisis en el sentido de que el observador está en lo observado; en el caso de este trabajo, la hipótesis y los objetivos de investigación pretendieron ser sólo una forma de lectura de la realidad situación escolar-niño-padres más abarcadora, diferente, productiva para la comprensión de esta problemática conductual y emocional en el aula (Woods, 1987:64-72).

A partir del concepto institución escolar como sistema normativo, como organización (del trabajo, de los roles, del poder y de la interacción social), se considera la educación primaria inserta en la dimensión donde los individuos interactúan a niveles de proceso.

Planteamiento del problema

El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que la especificidad de “lo escolar” está teñida por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece, como que también, de una manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y “traduce” en su propio código, el de la sociedad. El salón de clases representa así, una pequeña unidad donde lo social y lo individual habita estructurado de una manera particular (García Salord y Vanella, 1992:40; Dabas, 1990:25; Meleiro Martín, 1993:37).

Desde los planteamientos teóricos, y las interrogantes surgidas de observaciones incidentales y sistemáticas de la realidad del proceso educativo –y particularmente de la situación escolar entendida esta como un conjunto específico de situaciones sociales– se planteó el siguiente problema de investigación:

En el curso de su escolaridad, el niño es llevado a construir un conjunto de representaciones de la escuela, del saber, del maestro, de las actividades, de las tareas de sus padres y de él mismo como alumno. Es a partir de estas representaciones, que atribuirá un significado a las situaciones interpersonales que le son propuestas en ese contexto social; tal es el caso, de una interacción y evaluación negativa o positiva por parte del maestro; lo que puede conducir al niño a una representación negativa o positiva de él mismo como escolar y persona. Se supone que las redes interaccionales entre los distintos niveles y situaciones interpersonales en los llamados desórdenes emocionales y conductuales están en el origen de funcionamientos sociales entre el niño, el maestro y padres de familia, configurando redes de interacción triangulares con significado para cada uno de sus integrantes y para la propia institución.

Pocas escuelas usan procedimientos de evaluación sistemática para selección. Y es aquí donde las opiniones, actitudes, valores e ideas de éstos median el señalamiento de los niños que presentan esta problemática.

La idea central del trabajo, considera que la socialización, como la construcción de un proceso normativo, y contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación es un espacio de disputa, ruptura y conciliación, entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es un producto previsto de antemano, sino que explícita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de normas y valores que se gestan en la dinámica social.

En consecuencia, fue importante rescatar el contenido y el ejercicio de la normatividad del contrato escolar como porta-

dora de mecanismos de formación de valores, sin orientarse con un concepto restringido de normatividad —en el único sentido de coerción— sino encaminándose a detectar el carácter específico y diverso que la misma asume en las diferentes estructuras de interacción que organizan y sustentan las relaciones maestro-niño-padres de familia.

Subrayando la complejidad del comportamiento se apunta a la totalidad de los componentes. Se consideró que si los límites de la observación se amplían con el propósito de incluir los efectos de una conducta sobre los demás, las reacciones de éstos sobre aquellos y los contextos en que esto tiene lugar, el foco se desplaza desde el niño (alumno) artificialmente aislado hacia la relación entre partes de un ecosistema. Es posible salir de lo exclusivamente individual y percibir la importancia de las relaciones formales en todas las personas en la producción de ese objeto común: la educación-aprendizaje. En este momento percatarse de la significación de la dimensión institucional y se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cómo es la interacción que los distintos protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás?*
- b) ¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto?*
- c) A partir de lo anterior, ¿Cómo determina la institución que un niño tiene problemas de conducta o emocionales?*
- d) ¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar?*
- e) ¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales?*

Objetivos

Responder a estas preguntas llevó a la realización de un trabajo de campo a nivel exploratorio, donde el diagnóstico individual del niño con desórdenes emocionales/conductuales resulta insuficiente por sí sólo ya que, oculta aspectos sociales contextuales importantes (Medina y López, 1985; Zúñiga Ro-

dríguez, 1985:10; Reyes Esparza, 1985:28; Ball, 1994:66; Torres, 1996:60).

Objetivo general:

“Determinar los procesos interaccionales de la institución escolar que permitan ubicar las redes y significados del contrato escolar para comprender la presencia de los problemas emocionales y de conducta de los niños, de acuerdo al contexto escolar específico en que están inmersos”.

Objetivos particulares:

1) Determinar en la situación escolar, las interacciones y significados del contrato escolar entre los maestros, padres de familia y niños con problemas emocionales.

2) Identificar las formas en que la institución escolar caracterizan e intervienen en los problemas emocionales y de conducta en los alumnos.

Objetivos específicos:

1) Identificar las representaciones semánticas y redes de significados en los problemas de conducta.

2) Establecer redes lógicas de relación social en niños con problemas de conducta en el aula.

3) Identificar la estructura y dinámica familiar de niños con problemas de conducta

4) Describir el nivel de madurez en el desarrollo infantil y sus características emocionales.

5) Detectar la percepción de las relaciones familiares de niños con problemas de conducta.

6) Describir la percepción de las interacciones cotidianas de situaciones escolares de niños con problemas de conducta.

7) Identificar y analizar las redes de significado e interacción simbólica en los problemas de conducta en el aula.

Hipótesis:

Relacionando los aspectos del problema planteado en posible señalar la siguiente hipótesis de trabajo:

“Los problemas emocionales y de conducta en la situación escolar obedecen a un sistema de red de interacciones y significados contextualizados y regidos por el contrato escolar, donde están involucrados los maestros, alumnos y padres de familia, así como la especificidad de las normas y reglas que organizan los intercambios escolares”.

Dimensiones de análisis del objeto de estudio

La identificación de la red de relaciones involucradas en el proceso de formación de problemas emocionales y de conducta en la práctica escolar cotidiana parte de distinguir cuatro aspectos constitutivos de dicho proceso: 1) *la cultura escolar*, 2) *la formulación normativa*, 3) *la práctica escolar cotidiana* y 4) *la identidad social/personal*.

1) **Cultura escolar:** la escuela puede ser analizada dentro de la sociedad como una totalidad, como un modo de vida que incluye formas de organización social y formas de parentesco particulares entre sus propios protagonistas, los maestros y alumnos; tienen una cultura material con objetos, ceremonias y rituales propios. Tiene una organización económica y política y una ideología propia. Dentro de la escuela se usa un lenguaje con matices y formas especiales, distintos a aquellos que se encuentran fuera de ella. Esto indica que tiene una cultura propia que frecuentemente contrasta o entra en conflicto con otras culturas no escolares como la familiar (Butelman, 1996:34; Dabas, 1990:48; García Salord y Vanella, 1992:65; Rockwell, 1996:59).

2) **Normatividad escolar:** conformada por el marco jurídico político que rige la vida escolar contiene formulaciones explícitas que indican la orientación valorativa que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución. Se entiende que la legislación educativa es al ámbito en el que se establece por

decreto cuáles son los valores institucionalizados y por ende legítimos para un orden social determinado. A la política educativa se la interpreta como expresión de una propuesta axiológica que, remitiendo al marco jurídico y filosófico vigente, señala una jerarquía valorativa particular. Constituye también, los lineamientos pedagógicos y didácticos, contenidos, métodos y actividades de ciclos y niveles educativos (Ball, 1995:42, Campion, 1987:26)

3) **La práctica escolar cotidiana:** es la faceta vital de la institución-escuela. Es una dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que aluden a las interpretaciones cotidianas e individuales de la normatividad y de la historia que se conjuga en la dinámica de cada ámbito escolar. Al fin de entender la vida en la escuela es necesario poner de manifiesto aspectos básicos de la dinámica social en su conjunto, advirtiendo que dicha explicitación no puede reducirse a contextualizar variables económicas, sociales o políticas de la sociedad que se acoplan –vía análisis y correlación– a la escuela (Lehr y Thomaes, 1994:50 Socolinsky, 1994:29-37, Woods, 1993:71-80).

4) **La identidad social/personal:** En los procesos de socialización participan diferentes agentes de manera complementaria o contradictoria. Lo que se aprende en la vida cotidiana familiar, en el barrio, en el trabajo, y por los medios de comunicación es muy importante en la formación del niño. En el estudio de la relación entre cultura escolar –lo que la escuela enseña, cómo lo enseña y el resultado de esta acción– y la cultura familiar –lo que los niños traen consigo cuando ingresan al salón de clase–, es importante tomar en cuenta cómo los niños confrontan y se apropian de las exigencias y enseñanzas escolares de acuerdo a lo aprendido en la familia, en la T.V., en la calle, con los amigos, etc. En el nivel normativo de la educación y el de la organización concreta donde, las personas desempeñan roles para lograr los fines previstos, constituyen jun-

tos la dimensión institucional. Por lo tanto, estas se definen por un sistema de conceptos contruidos que llevan a conducirse de una determinada manera frente “a los otros”. Esto adquiere una existencia dinámica sólo si entran en el mundo de la comprensión del niño a través de los diferentes sistemas simbólicos, contruidos por el lenguaje hablado, escrito, gestos, dibujos, etc. y si se puede producir un interjuego entre las normas y las interacciones personales en el proceso. Un niño no puede ser aislado del contexto ya que mientras aprende también enseña tanto a sus compañeros como a sus maestros y además se expresa en la medida de sus posibilidades, sus afectos, comportamientos que reflejan su identidad personal y social (Safa, 1992:45; Anderson y Carter,1994:14; Szass y Lerner, 1996:37; Bronfenbrenner, 1987:54).

Es así, como estos cuatro aspectos constituyen al objeto de estudio y ninguno de ellos actúa como marco de referencia o explicativo de otro, aunque la práctica escolar cotidiana sea el eje fundamental. Cada uno de ellos tiene su propia lógica de construcción, y en esa lógica implica a los demás. Por ejemplo, el análisis de la política educativa no se entiende ni opera como contexto de la práctica escolar cotidiana sino que, por el contrario, como componente de la normatividad de la escuela en tanto institución, tiene injerencia de una u otra forma en la experiencia cotidiana. De la misma manera, el planteamiento pedagógico no opera como parámetro de lo actuado, ni como “deber ser” que se confronta con lo que es sino que, en cuanto componente de la formulación, interviene cotidianamente en la práctica escolar a través del maestro, libros, etc. Interesa entonces saber cuál es el carácter de su participación en la relación cotidiana.

Estas dimensiones se traducen en categorías que pretenden construir al objeto de estudio en dos aspectos generales: el contrato escolar y los problemas emocionales y de conducta, a su vez, éstas se contienen en subcategorías que detallan los

elementos a evaluar. La operativización de las dimensiones, categorías y subcategorías designó indicadores de contenidos que permitieron analizar los aspectos involucrados en la investigación.

A continuación se enlistan las categorías, subcategorías e indicadores, así como los instrumentos de investigación. El proceso de construcción del objeto de estudio, en su tratamiento empírico-teórico se describe gráficamente en las tablas 1, 2 y 3.

Categorías de investigación

- 1) Contrato escolar
- 2) Problemas emocionales y de conducta

Subcategorías

- 1) Niño con problemas de conducta
- 2) Relación maestro-niño
- 3) Relación maestro-padres
- 4) Relación niño-compañeros
- 5) Ambiente de salón de clases
- 6) Disciplina escolar
- 7) Ambiente familiar
- 8) Disciplina familiar
- 9 Relación niño-padres
- 10) Expectativas de rendimiento escolar
- 11) Función escolar
- 12) Función parental
- 13) Aspectos emocionales
- 14) Escuela-entorno social

Tabla 1. Dimensiones de análisis del objeto de estudio

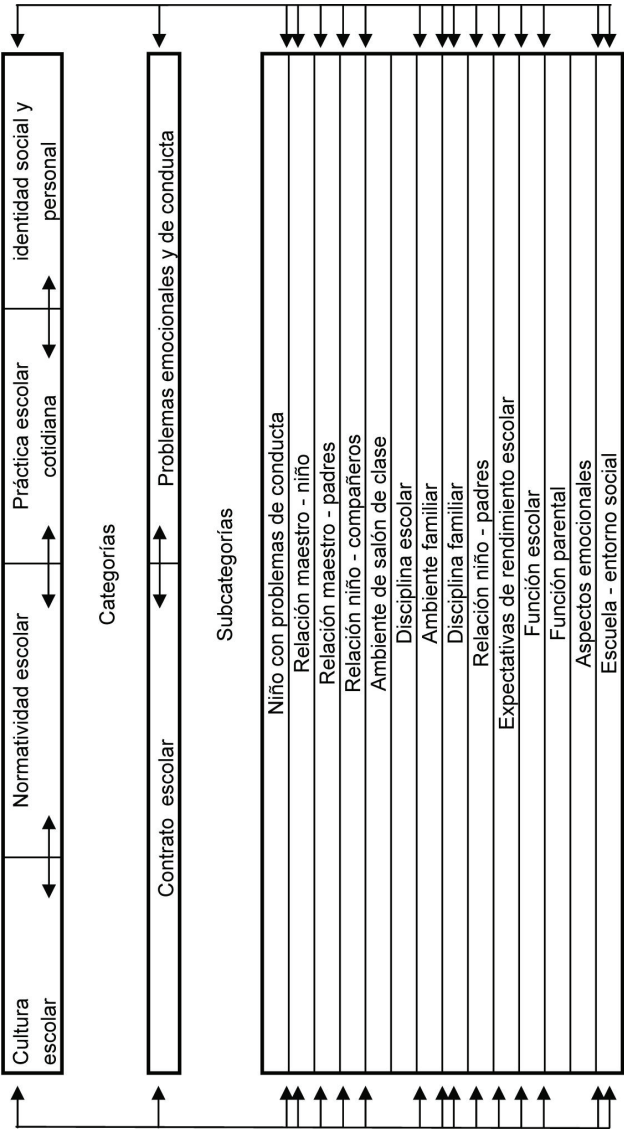


Tabla 2. Subcategorías e instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa del objeto de estudio*

Subcategoría	Diferencial Semántico	Sociogramas Individuales	Entrevistas Familiares	Dibujo de la Figura Humana	Dibujo de la Familia de Corman	Dibujo de Escenas Escolares	Entrevistas a Profundidad
Niño Problemas de conducta	X			X			X
Relación Maestro-Niño	X					X	X
Relación Maestro-Padres	X						X
Relación niño.-compañeros	X	X				X	
Ambiente salón de clases	X						X
Disciplina escolar	X						X
Ambiente Familiar	X		X		X		
Disciplina familiar	X		X				
Función escolar							X
Función Parental			X				X
Relación Niño- Padres	X				X		
Expectativas de Rendimiento escolar		X	X			X	X
Aspectos emocionales		X		X	X		
Escuela-entorno social	X						

*Las cruces en los cuadro muestran las subcategorías y los instrumentos que las evaluaron. Los dígitos señalan los números de los indicadores operativos utilizados en el análisis e interpretación de los resultados

Tabla 3. Instrumentos, objetivos e indicadores de evaluación del objeto de estudio

Instrumentos	Objetivos particulares	Indicadores de evaluación
Escalas de diferencial semántico a padres, maestros y niños con problemas de conducta	Identificar las representaciones semánticas y redes de significados en los problemas de conducta	1. Niño con problemas de conducta 2. Relación maestro-niño 3. Relación maestro-padres 4. Relación niño-compañeros 5. Ambiente salón de clases 6. Ambiente familiar 7. Disciplina escolar 8. Disciplina familiar 9. Relación niño-padres 10. Escuela- entorno social
Sociogramas individuales	Establecer redes lógicas de relación social en niños con problemas de conducta	1. Relación afectiva 2. Relación en el trabajo 3. Relación en el juego
Entrevistas familiares a padres	Identificar la estructura y dinámica familiar de niños con problemas de conducta	1. Estructura familiar 2. Adaptación al ciclo vital 3. Pautas de vinculación 4. Consecuencias para el niño con problemas de conducta
Dibujo de la figura humana (DFH)	Determinar el nivel de madurez en el desarrollo y características emocionales	1. Nivel de desarrollo infantil 2. Características emocionales
Prueba de la familia de Corman	Detectar la percepción de las relaciones familiares de niños con problemas de conducta	1. Relaciones familiares 2. Pertenencia al grupo familiar 3. Identidad frente al grupo familiar
Dibujo de escenas escolares	Describir la percepción de las interacciones cotidianas de situaciones escolares de niños con problemas de conducta	1. Interacción grupal 2. Estilos y contenidos de comunicación 3. Relación con la tarea
Entrevistas a profundidad a padres, maestros y niños con problemas de conducta	Identificar y analizar las redes de significado e interacción simbólica en los problemas de conducta en el aula	1. Ámbito escolar 2. Función escolar 3. Normatividad escolar 4. Problemas de conducta 5. Formación docente 6. Función parental 7. Fracaso escolar

Población:

Maestra de tercer grado: 36 años, casada, con dos hijas, originaria del D.F., vive en Iztapaluca. Horario laboral de 8 a 14 hrs. Adscrita al grupo escolar en el que se señaló la presencia de niños con problemas de conducta. Describe una vida familiar propia con problemas de relación con las hijas adolescentes.

Niñ@s de tercer grado. 8 años de edad, 5 alumnos (4 niños y una niña) e señalados informalmente por la institución con problemas emocionales y de conducta.

8 Padres de familia, con un promedio de edad de 37 años (varones) y 34 años (mujeres). Todos originarios del D.F. Las familias viven en la Col. Cabeza de Juárez de la Delegación Iztapalapa. La tabla 4 concentra las características escolares, ocupacionales y económicas de los padres evaluados:

Tabla 4. Datos de los padres encuestados

Escolaridad	Padres			Madres		
	Primaria	Secundaria	Carrera Técnica	Primaria	Secundaria	Carrera Técnica
		60%	40%	20%	60%	20%
Ocupación Actual	Obrero	Empleado	Comercio	Hogar	Empleada	Empleada doméstica
Ingreso Mensual por familia	Menos de un salario mínimo		De 1 a 2 Salarios Mínimos		De 1 a 3 Salarios mínimos	
	20%		60%		20%	

Escenario

Institución escolar: Primaria Julio Cortázar, conformada por 18 grupos, de primero a sexto grado, cada grado escolar tiene tres grupos. La población total de alumnos es aproximadamente de 540 niños con un rango de edad entre 6 y 12 años. La escuela tiene 18 docentes (15 mujeres y 3 hombres), un director, un secretario, una maestra de laboratorio y tres em-

pleados de intendencia. La escuela se ubica en una construcción de mampostería, y salones de laboratorio y lectura tienen techo de lámina de asbesto. Los salones y sus ventanas son amplios, con ventilación adecuada pero, con pobre iluminación, ya que la luz del día no penetra adecuadamente. Sólo tres salones tienen cortinas, en los que no las hay, constituye, una fuente de distracción continua para los niños, debido a que dan al patio donde están las canchas de basquetbol, se practican las clases de deportes y ensayan las ceremonias cívicas, actividades para festividades escolares, además de que los niños castigados se mandan al patio por cometer faltas y son observados por sus compañeros.

Ubicación: Avenida Guelatao s/n. Col. Cabeza de Juárez de la Delegación Iztapalapa de la Cd. de México.

La Delegación Iztapalapa con dos millones de habitantes, hacinamiento, déficit de servicios sociales y un millón de población flotante es afectada por la actividad delictiva de 35 bandas bien organizadas y otras no cuantificables en las unidades habitacionales que cometieron diecisiete mil 317 atracos violentos en 1999- 2001. Con un policía por cada tres mil habitantes, en esta delegación se han localizado por lo menos 10 colonias delictivas de un total de 234, algunas de ellas intransitables. La zona habitacional y comercial donde se ubica la escuela, se considera altamente delictiva (INEGI, 1999).

Procedimiento

La investigación de campo inició con la visita a la escuela primaria. El propósito fue hablar con el director, de los niños de su escuela, canalizados al servicio de psicología de la UMAI Zaragoza,⁸³ durante 1999 por problemas de conducta, y enfatizar la importancia de las consecuencias en el rendimiento escolar. Asimismo, se habló de la posibilidad de trabajar directamente en la escuela, con niños problemáticos de 3o. a 6o. grados,

⁸³ Unidades Multidisciplinarias de Atención Integral. FES Zaragoza. UNAM.

por considerar que se garantizaba un mayor conocimiento de los alumnos. El trabajo de la psicóloga-investigadora estaría conformado por actividades de evaluación e intervención con apoyo psicológico a la familia y asesoría psicopedagógica a los maestros. La propuesta fue aceptada aparentemente con gran interés, se formalizó con un oficio de la institución universitaria de la cual provenía la propuesta a la escuela primaria. Se acordaron fechas y posibles horarios así, como la condiciones de apoyo mutuo para el logro de los objetivos planteados.

Al día siguiente se realizó una reunión, convocada por el secretario de la escuela, con los maestros de 3er a 6o. grado y la psicóloga-investigadora. Para informar del plan de trabajo hacia los niños problemáticos, sus familias y la asesoría a los maestros; además se solicitó la colaboración para contestar la escala de Diferencial Semántico y obtener información general sobre éstos alumnos. Se explicó el procedimiento para contestar la escala y se aclararon dudas. Los maestros convocados aceptaron participar, aunque el nivel de interés fue muy variable, desde los que aceptaron por indicaciones de la dirección, otros motivados porque encontraban apoyo y aparentemente se liberaban de un problema considerado irresoluble, otras finalmente comentaron la necesidad de que el servicio de apoyo fuera permanente, porque los problemas son continuos y los padres no obedecen las indicaciones de la escuela y por tanto, se requeriría de personal calificado para presionarlos a cumplir con las instrucciones dadas. Con estas expectativas, se inició el proceso de evaluación intervención con la población de la escuela.

Las escalas contestadas se recopilarían una semana después de la reunión por acuerdo de los maestros. Sin embargo, cuando llegó la fecha, sólo la maestra de 3ro. "C", entregó la información solicitada.

Los demás maestros argumentaron falta de tiempo, olvidos, y promesas de futura entrega. La mayoría justificaron su incumplimiento mencionando, que sería mejor trabajar con ni-

ños de primer año, ya que, siendo más pequeños, el problema de conducta se controlaría mejor. Se les recordó el criterio de evaluación y que en el futuro, también se trabajaría con esos grados. El director y los maestros entregaron su información casi un mes después a la citada reunión. Cuando los datos se recabaron, el análisis de resultados arrojó una representación de la problemática conductual y, se consideró necesario extender la aplicación de la escala a los padres y alumnos con problemas de conducta, teniendo así una representación inicial, donde los principales protagonistas marcaban puntos de coincidencia semántica muy interesantes. En este momento, se habían contactado 29 niños de 3ro.a 6o. año. con problemáticas muy diversas, el señalamiento de éstos se basó en la apreciación de los maestros sobre el rendimiento, conducta y problemas familiares, lo cual habla de la falta de procedimientos sistemáticos de selección al interior de la escuela para canalizar a los alumnos a servicios especializados.

Simultáneamente a la aplicación de la escala y con los listados por grupo, se procedió a entrevistar a los padres de cada niño. Fueron citados a través de los propios maestros. Las entrevistas se realizaron en la sala de lectura de la escuela, improvisando un espacio que contó con las condiciones de privacidad, silencio y limpieza. La investigadora preparaba el escenario de trabajo con el permiso de los distintos docentes que utilizaban el salón. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los participantes y se anotaron datos de lenguaje no verbal, que enfatizaban lo registrado por la grabadora. Las gesticulaciones y posturas como formas de comunicación analógica reforzaron las opiniones descritas por los entrevistados (Camarena, Morales y Necoechea,1994; Garay,1994)

En las entrevistas a los padres por separado, se les proporcionó la misma información que a los maestros. Hubo entusiasmo y motivación para la solución de los problemas de sus hijos, porque según éstos, los maestros los mandaban llamar más que por la conducta, por la falta de atención, renuencia a

trabajar y bajo rendimiento. En muchos de estos casos, los niños tenían problemas de aprendizaje y la problemática conductual parecía ser una consecuencia. Ante ésto, los niños identificados por los maestros se evaluaron y excluyeron los que presentaban problemas de aprendizaje. La revisión de trabajos escolares, pruebas informales de lectura, escritura, y matemáticas sirvieron como elementos de filtro, para trabajar con niños que presentaran las características de alteraciones conductuales señaladas por Hallahan y Kauffman (1991) y donde la inhabilidad para aprender no se debe a factores intelectuales, sensoriales y de salud, tal y como se observó en la población estudiada.

Estos factores y los datos obtenidos permitieron conformar dos grupos de alumnos con problemáticas de aprendizaje y de alteraciones conductuales, a los que se les proporcionó apoyo psicopedagógico y orientación familiar y, otro grupo, que por sus características individuales, la disposición de los padres y el apoyo de la maestra sirvió para los propósitos de la investigación, este grupo se conformó con 5 niños y sus respectivos padres, todos pertenecientes al tercer grado y la maestra que desde un inició se manifestó muy interesada en la problemática de sus alumnos. El trabajo de convencimiento y seguimiento de ésta, influyó de manera determinante para que en su grupo se conformara un trabajo con niños y padres desde el inicio. Identificar los motivos conscientes y los significados del proceder docente, constituyó también, un elemento de investigación que proporcionaría información sobre las redes de interacción entre sistemas de relación social e individual de este protagonista del contrato escolar.

Las citas de contacto con los padres, sirvieron para contestar la escala de Diferencial Semántico e iniciar las entrevistas familiares las cuales, pretendieron identificar la estructura y dinámica de cada familia así, como las consecuencias que el funcionamiento familiar producía en los niños. El tiempo de entrevistas fue variable por diferentes circunstancias, como la

suspensión de clases por paros, marchas de los maestros, vacaciones, cancelación de citas e inasistencias de los padres. Estos hechos hablan de la dinámica social, económica y política que no es ajena a la vida escolar y familiar, sino que, las determina e influye en las condiciones cotidianas de vida y en práctica de la investigación, la cual tiene que adaptarse a las condiciones descritas.

Después de volver al ritmo acostumbrado en la actividad escolar, y conocer las apreciaciones semánticas de los maestros de que, el rendimiento escolar y los problemas de conducta se da en niños inmaduros, propició la evaluación del nivel de madurez y sus características emocionales, con la Prueba de la Figura Humana, de modo que al mismo tiempo en que se descartaban aspectos que forman la explicación subjetiva de la escuela y que tampoco correspondían por teoría a la problemática estudiada, se conformaba una población de investigación más idónea.

Los datos de las escalas de maestros y padres coincidían en una tendencia semántica negativa, y refirmó la necesidad de aplicarla a los propios niños e identificar las representaciones sobre su problemática. Se adaptó y aplicó la escala al nivel conceptual, sustituyendo los adjetivos por sinónimos más comprensibles. Estos datos, junto con los Dibujos de la Figura Humana proporcionaron elementos de las características emocionales que complementaban la información de construcción cognitiva de la escala y la socioafectiva del dibujo proyectivo, obteniendo niveles de desarrollo madurativo, cognitivo y afectivo relacionados en la problemática conductual de cada alumno. Se determinaban condiciones y factores individuales y subjetivos del contrato escolar.

A un nivel de interacción social, los niños fueron una fuente de información vital, sus objetivizaciones, caracterizaciones y simbolizaciones en la evaluación de la interacción con padres, compañeros y maestra se concretizan en los datos proporcionados por los instrumentos que evalúan el contenido de

relaciones entre todos, para este propósito, se implementaron el dibujo de la familia de Corman que identificó la percepción de las relaciones intrafamiliares y la identidad del niño en el grupo familiar; e hizo necesario investigar en otro nivel de interacción y contexto, las interacciones grupales en el aula que se determinaron con la aplicación de sociogramas individuales y el dibujo sobre escenas escolares, como expresión proyectiva de las situaciones cotidianas en la escuela y que reflejaron aspectos emocionales, sociales e institucionales que hicieron importante determinar y analizar a un nivel simbólico, los significados que tanto, padres, alumnos y maestra elaboraban sobre la problemática en cuestión, contribuyendo así, a la identificación de las redes de interacción que se construyen a diferentes planos: el social y el individual en esto que se denominó, el contrato escolar. Las entrevistas a profundidad fueron elaboradas retomando apreciaciones surgidas de las entrevistas familiares, entrevista con la maestra, indicadores de escalas y teorizaciones sobre problemas de conducta.

La evaluación cualitativa con un enfoque ecológico de esta investigación, requirió de distintos espacios, tiempos y de la presencia de los sujetos en situaciones propicias y generadas por la misma dinámica escolar. La colaboración *pasiva* de la escuela fue constante, pero su participación directa se restringía a dar los permisos correspondientes y favorecer el contacto con los padres y alumnos.

Antes de las implementaciones de cada uno de los instrumentos de evaluación, se establecieron sus objetivos, procedimientos específicos de elaboración, aplicación, calificación e interpretaciones finales, según los indicadores operacionales señalados para tal fin. Proporcionaron valiosa información que permitió constatar elementos del contrato escolar y de los problemas de conducta en el aula. Posteriormente, ya que el propósito final fue determinar y analizar las redes de interacción y significado entre los protagonistas, se procedió a correlacionar por subcategoría, los datos de los instrumentos e indi-

cadores operativos correspondientes, para dar cuenta de la información y análisis integral sobre el objeto de estudio construido a partir de dos categorías generales: contrato escolar y problemas de conducta.

La discusión y conclusiones finales de los resultados, se realizaron a partir de las relaciones entre subcategorías previamente analizadas y las preguntas de investigación señaladas, todas contextualizadas a partir de dimensiones conceptuales previamente descritas. Las tablas 1, 2 y 3 muestran gráficamente el procedimiento realizado en esta investigación.

Materiales

Papelería, grabadora manual, cintas, material de evaluación.

Resultados y discusión

Se resumen algunas de las respuestas obtenidas en los instrumentos de evaluación mencionados consideradas más representativas del proceso de indagación en las siguientes categorías y subcategorías:

Los resultados de las **Escalas de Diferencial Semántico** indican que la maestra, padres y alumnos coinciden principalmente con 4 de las 14 caracterizaciones elaboradas que denotan contenidos semánticos con una tendencia hacia connotaciones negativas. El significado común de las características aceptadas se describe a continuación:

Desobediente: Padres y la maestra señalan la desobediencia como:

“...el hacer siempre las cosas que se le ha dicho que no debe hacer por su bien y como se le dice, le va mal o hace las cosas peores de lo que son” o por ejemplo: *“...es un necio y siempre hace lo que quiere, no obedece y además rezonga”*

Inmaduro: Aquí el niño es caracterizado como:

“...parece un bebé, hace que no entiende y se chiquea, a veces se orina en la cama, sobre todo cuando la maestra lo presiona o castiga”, o como:

“..hace cosas como no comer bien, todos se ensucia y se bate la ropa, no la cuida...pienso que lo hace sin darse cuenta, como si fuera más chico”

Desmotivado: Lo caracterizan padres y maestra como:

“...no presta atención, siempre parece estar en las nubes, sabrá Dios en qué piensa y lo que le interesa”.

“...no le gusta participar, está ausente y no tiene ganas de hacer o jugar con sus compañeros”...parece estar cansado o enfermo, ni siquiera le llama la atención ver que sus hermanos juegan fútbol en el deportivo”

Impulsivo: Los padres y maestra dicen al respecto:

“...no mide las consecuencias de lo que hace, no piensa, ni razona el peligro o las consecuencias, es muy necio”

también señalan: *“...es un buen alumno, pero no comprende que las tareas y trabajos deben hacerse con cuidado y limpios...sé que los hace rápido y así comete errores y baja su calificación”* o *“..”siempre empuja y pisa a los demás, no se fija es muy arrebatado todo lo quiere hacer más que rápido”*

Prueba de la Figura Humana de Koppitz: Se encontró que ***cuatro de los niños presenta un nivel de desarrollo normal y esperado para su edad de 8 años.*** El niño restante tiene un nivel de anormal alto, sin embargo, las diferencias cuantitativas no son significativas. Estos datos corroboran lo señalado por los autores, quienes señalan que el promedio de estos niños en desarrollo madurativo y nivel intelectual corresponde al rango de lo normal, eliminando así, mitos sobre la potencialidad o inmadurez extrema como causantes de la problemática.

Sociogramas Individuales: Todos los niños evaluados manifestaron ***necesidad de contactos*** sociales. Estos se establecen, en primer lugar, ***bajo el criterio del buen rendimiento académico*** de los compañeros del grupo, es decir, el acercamiento a niños con buenas calificaciones tiene el propósito de alcanzar la aceptación del grupo y la maestra. En segundo lugar, se encuentran las actitudes de simpatía y amistad entre el niño con problemas y sus compañeros. Bajo estos criterios los ***niños problemáticos buscan a compañeros populares***

como enlaces para su integración al grupo. Este indicador se observa en aquellos que reportan bajo rendimiento escolar. El nivel de aceptación del grupo para con estos niños es mínimo. Solo un niño es aceptado por su popularidad positiva basada en el buen rendimiento, simpatía y aceptación de la maestra. Los cuatro restantes son rechazados por su mal comportamiento y bajo rendimiento. A su vez ***estos alumnos rechazan al grupo en respuesta, al percibir las agresión, hostilidad y antipatía que siente por ellos.***

Dibujos de escenas escolares: Todos los dibujos representan relaciones ***asimétricas maestra-alumno***, y contenidos verbales que denotan autoritarismo y agresión de ésta hacia los niños. Las relaciones entre los mismos niños problemáticos son simétricas y hostiles.

Entrevistas familiares: En todas las familias se identifican desviaciones en el desarrollo familiar e individual. Constituyen ***familias centradas en los niños***, son estructuras disfuncionales que limitan el desarrollo emocional del menor, determinando la producción de conductas desadaptadas en los ambientes de interacción.

Prueba de la Familia de Corman: Los dibujos de los cinco niños, no representan a sus familias reales. Elaboran cuadros familiares fantaseados o sustitutos en los que existen elementos de identificación y de rechazo. Todos los niños perciben inestabilidad familiar y un ambiente tenso en casa. Se registran datos de hostilidad y agresión en las relaciones familiares.

Entrevistas a profundidad:

Niño con problemas de conducta: La maestra opina que los problemas de aprendizaje dan lugar a los de conducta:

“... bueno, más bien son problemas de aprendizaje y que en consecuencia producen fallas de atención, se distraen, se levantan de su lugar y molestan a los demás, a mí me desobedecen e interrumpen la dinámica porque tengo que controlarlos, llamarles la atención o castigarlos”

Son comportamientos inadecuados que producen conflicto:

“...Afecta muchísimo, depende también del tipo de conducta que tenga el niño; si es un niño que su problema sea aislarse y no participar pues no afecta en absoluto, pero si es un niño intranquilo y agresivo y que contesta a cada momento, pues ahí sí va estar involucrando a los demás, o si es un líder al cual los maestros no lo sabemos encauzar va a captar toda la atención del grupo en lugar que el maestro lo haga”

Causados por:

“...se deben a muchas cosas, pero lo más importante es la familia y sus problemas económicos, así como la desatención e irresponsabilidad de los padres”.

Ambiente en el salón de clases

La maestra relaciona los problemas de conducta con:

“...los problemas más frecuentes son la falta de trabajo y atención para el aprendizaje y los problemas familiares”.

Y su experiencia docente es valorada:

“...mi experiencia es que es muy difícil resolver estos problemas porque no contamos con la ayuda de los padres. En estos casos, los papás no vienen cuando se les llama, mandan a la tía, a la sobrina o hermana mayor, y así no se pueden tomar decisiones. Unos no vienen porque trabajan, otras porque no les interesa. Yo trato de llevarme bien con los niños para ganar mi confianza y me obedezcan más fácil, que si los trato mal, se alejan, causan más problemas y se dificultan las cosas”.

Función escolar

La escuela debería atender a apoyar el problema conductual:

“...detectando tempranamente el problema y canalizando a las familias a ayuda especial, debe capacitar a los maestros para manejar a los niños en dinámicas grupales para hacerlo participar y motivarlo”.

“... no, la escuela no nos apoya con asesoría sobre esto, no he tomado ningún curso, no me queda tiempo aunque sé nos hace falta, pero también no sé a dónde puedo ir”.

Disciplina escolar

Se entiende como:

“...las reglas las pone la escuela y son formas que se realizan siempre aunque, las épocas cambian, esto es, cambian su forma pero no su esencia, yo como maestra soy un medio para que se cumplan, matizo la forma y contenido de las sanciones, por ejemplo, antes se golpeaba con la regla en los nudillos del que se portaba mal, ahora se le deja sin recreo o se manda llamar a sus padres”.

“...más bien la disciplina permite que las actividades en el salón se realizan. Si el grupo no está sentado y callado, el maestro no puede explicar una clase o ver una película en el laboratorio o realizar un trabajo sin orden”

Expectativas de rendimiento escolar

De los niños como consecuencia de:

“...Su fracaso a que no prestan atención y que el trabajo es deficiente, y que si los padres no apoyan lo marcan para siempre como alguien con problemas o conflictos”

“...en sus expectativas y futuro, son niños olvidados ya que se les rechaza y que es difícil adaptarlos a la familia y a la escuela”

Función parental

Se considera como:

“...acudiendo a las citas, tenemos dificultades para que los padres se integren, sobre todo de aquellos con problemas , si ellos no vienen es difícil tomar decisiones con respecto a la atención. La escuela sólo cumple una labor docente, de enseñanza, pero no se atienden problemas familiares, económicos o psicológicos eso es algo que los padres deben entender y solucionar por su cuenta”.

La investigación realizada pretendió dar respuesta a las preguntas que corroboran la hipótesis y planteamiento del problema de investigación:

a) *¿Cómo es la interacción que los protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás?* La compleja red de interacciones de significado en los problemas de conducta, está ***delimitado por la normatividad escolar***. Se identifica la representación vertical de las relaciones en el contexto escolar. Comprende una ***visión negativa y controladora de la maestra***, quien considera la disciplina como el medio para regir y corregir el control de los integrantes del contrato. Las relaciones maestra-niño son relaciones de poder, y la subordinación de este último es normal y necesaria; ***cualquier acción en contra de esta normatividad, es castigada***. Las conductas del niño se perciben como perturbadoras del orden y la disciplina. Las ***interacciones de los protagonistas son mediadas por patrones de comunicación verbal de tipo ofensivo y agresivo que producen reacciones emocionales de hostilidad y enojo mutuo***. La maestra justifica ***su práctica docente ante los problemas de conducta en las carencias de su formación normalista***. Por eso se ve obligada a solicitar el apoyo de los padres como emergentes en las situaciones que escapan al control escolar. Frente a estas ***demandas los padres responden e interactúan de manera subordinada, apoyando o descalificando la capacidad de la maestra en función del trato personal afectivo que de ella reciben***. Para los niños, las ***acciones de padres y maestra son vivenciadas como agresiones que se generalizan a todo el grupo, creando un ambiente tenso y de hostilidad para el aprendizaje***. Igualmente las interacciones del niño con sus compañeros son consideradas como negativas y disruptivas, sin embargo ***para el niño son los interlocutores del ejercicio de su propio poder, reconocimiento social y de significado emocional, a través de sus conductas afirma su presencia y seguridad***. En otro nivel de interacción, la relación del niño con sus padres es conflictiva y predispone a la frustración e impotencia. Los ***padres son vivenciados hostiles, agresivos y abandonadores cuando los hijos no cu-***

bren las expectativas de aprendizaje y disciplina en la escuela. Las representaciones se contextualizan en el ambiente social y cultural de la zona urbano-marginada cuya influencia según los protagonistas, rebasa la escuela y familia. Desde el punto de vista de la institución, ***la escuela se considera una entidad incuestionable y ante la que la comunidad y la familia responden de manera inadecuada.*** Se hace referencia a la clase socioeconómica y a los problemas de conducta en la comunidad marginada, pobre y conflictiva, como una visión amplificadora de lo que ocurre en la familia y escuela.

b) ¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto? El niño se muestra sensible a las actitudes y actividades de imposición de la autoridad. Percibe la ***escuela como un lugar de tensión, autoritario y hostil, que propicia su comportamiento, considerado inadecuado como una reacción al maltrato;*** se ubica subordinado frente a la maestra y en competencia y rivalidad con sus compañeros aprendiendo conductas que participan también de ambientes social y familiar agresivos y violentos. Se equipara la conducta en la escuela con la conducta en casa. ***Las familias analizadas son estructuras disfuncionales*** que muestran desviaciones en su desarrollo que culminan con la presentación de síntomas conductuales y emocionales en los niños ante otros ambientes. ***Las causas de las desviaciones, se encuentran en la historia de interacción sistémica mucho antes de centrarse en el niño, así que el problema de conducta rebasa las características individuales.*** Subjetivamente el niño percibe un ambiente familiar hostil e inestable que le permite identificarse pero que a la vez lo rechaza. ***Las características emocionales de los alumnos evaluados son la inseguridad emocional, pobre control de impulsos, sentimientos de inadecuación personal, hostilidad y rebeldía, además de fuertes sentimientos de angustia, miedo y depresión. La inadecuación, rechazo y aislamiento en las familias favorecen proble-***

mas de integración social, de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

c) A partir de lo anterior ¿Cómo determina la institución escolar que un niño tiene problemas emocionales o de conducta? Desde la institución escolar, la comprensión de las causas del comportamiento infantil se localizan fuera del contexto escolar y, hacen referencia a otras instancias como la familia y la comunidad. Se señalan **cuatro representaciones semánticas: niño inflexible (desobediente), inmaduro (pequeño), desmotivado (perdedor) e impulsivo (nervioso), e identifica de lo que conductualmente se observa en el aula.** Muestran una caracterización del **alumno como inadecuado.** Responde a la necesidad de disponer de una explicación que ayude a enfrentar la situación escolar. Para la maestra y padres, los comportamientos del niño provocan problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Para el niño, la escuela, la maestra y la cantidad de trabajo son las causas de su comportamiento. Cuando los niños cuestionan el control, el autoritarismo, el castigo injusto y las incongruencias entre el decir y el hacer docente, ironizan, se burlan y retan su autoridad propiciando una interacción sistémica circular, que ella califica de rebeldía y desobediencia que violan la disciplina. **Ante esto sobreviene la sanción, el castigo y abuso del poder que provoca en ellos reacciones cognitivas, comportamentales y de relación socio-afectiva.** La identidad del niño se traslada a la familia, si ésta no actúa como auxiliar eficaz en el control del comportamiento del niño.

d) ¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar? Se identifican aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que delimitan su función en el contrato escolar. En el **plano cognitivo**, la escuela minimiza las consecuencias de sus acciones coercitivas de control. Sostiene expectativas poco realistas respecto del niño, de su familia y de la relación entre éstos. No define su práctica como violenta y considera que **reacciona legítimamente ante el problema de conducta.**

Considera que el niño y su familia deben obedecer porque las causas del comportamiento inadecuado se deben a factores externos a la institución. Supone y advierte expectativas negativas y pesimistas de la conducta infantil. Se percibe ***a sí misma como perjudicada frente a los problemas emocionales y de conducta de sus alumnos***. En el ***plano interaccional-comportamental***, la institución disocia su proceder público y privado, ***“corrige pero no maltrata”, “controla, sin coerción”***, etc. Su práctica es automática, sin revisión ni crítica. Tiende a aislarse de los demás agentes socializadores del niño y adopta prácticas posesivas sobre el conocimiento y la disciplina escolar, sin embargo, adopta prácticas dependientes y expresa sus desacuerdos de manera hostil y agresiva para dominar situaciones y personas; conlleva a presentar ***comportamientos rígidos e inflexibles que derivan en tomar decisiones unilaterales frente al niño y su familia***. La ***socialización escolar fuerza situaciones de competencia y abuso intelectual y emocional con formas características de hostigamiento, de insultos y amenazas***. El ***plano afectivo***, la escuela, restringe la práctica emocional de sus integrantes. Se acumulan en ellos ***estados afectivos que no se manifiestan abiertamente como la frustración, depresión, autodesvalorización, sentimientos de impotencia e indefensión, temores, insatisfacción, rivalidades y necesidad de venganza por los agravios sentidos pero pocas veces expresados***. Cuando se afina la visión sobre la actuación de la institución se observa una secuencia de comunicación explícita e implícita o simbólica que se repite y que más tarde, se reproducirá en las interacciones sociales e interpersonales del alumno.

e) ***¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales y de conducta?*** Por lo que se refiere a los factores relacionados con los problemas de conducta del niño. La institución escolar considera las siguientes condiciones que empujan al niño a educación especial:

1. El ***lugar donde habitan los niños no reúnen condiciones adecuadas*** y están más expuestos a las conductas inadaptadas y delictivas.

2. La ***clase social, la falta de empleo o una ocupación específica y la necesidad económica*** son factores que están en el ***origen de las conductas inadaptadas***, conflictivas y delictivas en general y de los menores en particular.

3. En las familias, las relaciones disfuncionales ***e incompreensión con los padres están asociadas con las conductas rebeldes, desobedientes, desmotivadas e inmaduras y antisociales*** en general.

4. En la escuela, el hecho de ***no adaptarse al ritmo escolar crea una resistencia en los menores al proceso de enseñanza*** del sistema educativo formal y, por otra parte, esta insatisfacción escolar lo lleva a otras actividades más gratificantes (tiempo libre, juegos, evitación de trabajos escolares, etc).

5. ***En el grupo de compañeros***, el niño busca en el grupo un marco de referencia y de identificación donde ***aprende conductas inadecuadas asociadas al tiempo libre***.

6. En el trabajo, ***las conductas inadecuadas y conflictivas se dan más entre los que no trabajan***. Entre los que trabajan, se da mayor índice de adaptación en relación directa con las malas condiciones de trabajo.

Conclusiones

La escuela como institución se desarrolla de acuerdo con una serie de normas que rigen el comportamiento de maestros, alumnos y padres. La observación de las conductas actuadas, muestra un modo de relación frecuente que podría llamarse formalismo, y que se caracteriza porque estos modos de comportamiento son válidos sólo para el ámbito escolar. Si los criterios de valoración del comportamiento en el aula son, condición necesaria para el aprendizaje mediante control, orden y disciplina, es posible plantear que lo contrario significa-

ría una desviación a lo establecido, por tanto no es descabellado ***pensar en la creación social de los “problemas de conducta en el aula”***. La construcción de las representaciones de problemas de conducta implica una visión particular de organizar el mundo cotidiano, de contemplar las diferencias individuales, que influye en cómo otros pueden verlas. Se podrían concluir algunas ideas básicas de la siguiente manera:

1. No existen las representaciones de los problemas de conducta en un sentido absoluto.
2. Las representaciones de los problemas de conducta son interactivas y ecológicas.
3. Cuando se aplica el concepto de problemas de conducta se presenta la situación de manera particular.
4. El cómo un maestro, padre o niño definen o se ve a sí mismo en relación con la representación de la condición: problemas de conducta, está en función de los que se ha construido en la interacción.
5. Las representaciones de los problemas de conducta, como constructos específicos en educación especial, suponen un marco particular de pensamiento para organizar el mundo.
6. Los problemas de conducta tienen un significado moral. Estos comportamientos tienen un significado simbólico que es visto en términos de lo que la sociedad valora: el orden, la disciplina, la organización, el éxito. De este modo, la sociedad ha sido estructurada para “tener consideración” a las personas con incapacidad o inhabilidades, sea por problemas técnicos, morales, sociales.
7. Cuando se aplica a alguien la etiqueta de desviación dentro de la escuela, surge el sentimiento “de hay que hacer algo con él”. El elemento más significativo de esta reacción es que toda la “ayuda” se dirija al sujeto “desviado”, dando a entender que las causas de la desviación residen en la que persona que se ha etiquetado.

8. Centrar la atención sobre los problemas de los alumnos, la desvía de los problemas de la institución educativa y de las condiciones que hicieron necesarias la aplicación de las “representaciones señaladas”, por los tanto éstas no son neutras, exigen determinados tratamientos que permanecen a lo largo del tipo y que tienden a mantener a la persona en la categoría que le ha sido aplicada.. Problemas de conducta.

9. En torno a esta investigación, es válido establecer que las influencias sociales organizan las pautas de los rasgos o características que delimitan y clasifican a las personas que caen fuera de la norma y, en este sentido, el papel que la sociedad tiene en la educación de las personas a las que ella misma caracteriza es determinante, ya que ella a partir de plantear exigencias sociales, en establecer los métodos y requerimientos educacionales. La Educación Especial al igual que la Educación Regular cumplen su función socializadora.

Bibliografía

Acle Tomasini, G. (1998) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM-FES Zaragoza.

Ajuriaguerra, J. (1987) *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona-México: Masson.

Anderson, R.y Carter, I. (1994) *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. España: Gedisa.

Ball, S.J. (1995) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España: Morata

Ball,S.J. (1994) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1981) *La reproducción*. Madrid: Laila.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Butelman. I. (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Camarena, O. M., Morales, Lersch, T. y Necoechea, G.G. (1994) *Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Campion, J. (1987) *El niño y su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

Clarizio, H. y McCoy, G. (1988) *Trastornos de la conducta en el niño*. México: Manual Moderno.

Collins, R. (1996) *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM-Iztapalapa.

Dabas, E.N. (1990) *Los contextos del aprendizaje. Situaciones sociopsicopedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dirección General de Educación Especial (1984) *Folleto Informativo de la D.G.E.E.* México: SEP.

Dirección General de Educación Especial (1985). *Desarrollo afectivo en el niño*.

Foucault, M. (1985) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1975) *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta

Garay, G. de (1994) *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*. México: Instituto Mora.

García Salord, S. y Vanella, L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.

Gisbert, A.J. y Mardomingo, S. (1992) *Educación Especial*. Bogotá: Cincel-Kapeluz.

Hallahan, D. y Kauffman, J. (1991) *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Fifth Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, U.S.A.

Inclán, C. (1992) *Diagnóstico y perspectivas de la investigación etnográfica en México, 1975-1988*. México: CESU (28) UNAM.

- Kirk, S. y Gallagher, J. (1989) *Education exceptional children*. Houghton Mifflin Co.
- Lehr, U.M. y Thomae, H. (1994) *La vida cotidiana. Tareas, métodos y resultados*. Barcelona: Herder.
- López Melero, M. y Guerrero, J.F. (1993) *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (*DSM -IV*) (1996). Barcelona: Masson.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1992) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Martínez Olivera, A. (1995) *Identificación de las representaciones de las interacciones maestro-alumno con problemas de conducta*. Ponencia. Segundo Encuentro Multicultural de Educación Especial. Tlaxcala. Doc. Circ. Int.: FES Zaragoza.
- Medina, P. y López M.C. (1985) *Las relaciones entre padres y maestros como contrato escolar*. México. Cero en Conducta 1 (2) p.p. 20-24.
- Mele, M.A. (1988) Experiencias sobre una intervención institucional parcialmente errada, en Dabas, E.N. *Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Melero Martín, J. (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. España: Siglo XXI.
- Meneses, M.E. (1988) *Educación comprendiendo al niño*. México: Trillas.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1996) *Qualitative data analysis*. USA: Sage.
- Newcomer, P.L. (1987) *Cómo enseñar a los niños perturbados. Historia, diagnóstico y terapia*. México. F.C.E.
- Papalia, D. y Wendkos, O.S. (1996) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGrawhill.

Reyes Esparza, R. (1985) *¿Es posible otro contrato escolar?* México: Cero en Conducta 1 (2) p.p. 25-30.

Rockwell, E. (1996) *La vida cotidiana*. México: FCE.

S.E.P., I.N.E.G.I., D.I.F. y Gobierno de los Estados (1995) *Registro de menores con discapacidad*. México: S.E.P.

Safa, P. (1992) *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo.

Schaffer, H.R. (1983) *El mundo social del niño*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Schaffer, H.R. (1989) *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press.

Shea, T.M. (1993) *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta*. Buenos Aires: Panamericana.

Socolinsky, N: (1994) *La disciplina en el aula ¿Un callejón sin salida?*. Argentina: Aique.

Szasz, I. y Lerner, S. (1996) *Para comprender la subjetividad*. México: Colegio de México.

Torres, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zúñiga Rodríguez, R.M. (1985) *Sociedad, clases y contrato escolar*. México: Cero en Conducta 1 (2) p.p. 7-10.

EL MÉTODO DE LA SOCIOLOGÍA VISUAL

Mario Ortega Olivares

Este es el siglo de la imagen

En el siglo XIX, los padres de la sociología confiaron plenamente en la palabra escrita. Pero la época de la globalización, cuando las imágenes circulan instantáneamente de un lugar a otro del mundo; si la sociología quiere penetrar en la realidad social debe recurrir a la fotografía, la imagen virtual, el vídeo, así como el cine documental.

El ojo sociológico

Siempre se ha dicho que la realidad social entra por los ojos, cuando recordamos nuestros sueños, casi siempre recurrimos a imágenes visuales. Aún quienes no reconocen la primacía de la visión, admiten que existe una relación interactiva entre lo que vemos y como representamos el mundo. En un mundo globalizado por las tecnologías digitales, la sociología contemporánea no puede seguir ignorando a las fotografías como objeto de crítica. De hecho, la sociología siempre ha recurrido a la observación como un método de investigación. Por ello se puede decir que la sociología visual, es tan sólo una sociología, pero más visual (Chaplin 1994).

Pero tras la confianza en la técnica de la observación, como un reflejo fiel del comportamiento social, subyace una concepción simplista; que Mitchell denomina el ojo inocente:

Esta metáfora se torna literal, cuando intentamos postular una experiencia fundacional de la visión pura, un proceso meramente mecánico no contaminado por la imaginación, la intención o el deseo, siempre descubrimos [...] Que la capacidad para obtener una visión puramente física, que se supone inaccesible para el ciego, se convierte ella misma en una clase de ceguera (Mitchell 1986).

Cuando la mayoría de la población mundial, elabora sus imaginarios sociales en base a lo que difunden los medios de difusión, es necesario aprender a mirar de manera crítica. Aunque se considera que ver no es una práctica que deba aprenderse, ver bien con un ojo sociológico, demanda un aprendizaje que se puede adquirir en la universidad (De Miguel y Pinto 2002). Para Pierre Bordieu, el ojo sociológico es la mirada de la razón. La sociología visual mira al mundo tal como es; y además mira las causas por las que ha llegado a ser lo que es, en el sentido propio de Espinoza. El sentido común supone que *ver* es una práctica innata; pero ver bien con un **ojo sociológico**, requiere un aprendizaje sistemático. Pues el **ojo sociológico** es la mirada cartesiana, la mirada de la razón; la mirada que va más allá del fenómeno para encontrar la esencia de las relaciones sociales.

Es increíble la cantidad de información social que puede ofrecer una imagen, cuando es enfocada desde la mirada sociológica. Si se dedica tiempo y paciencia al análisis de una fotografía, el significado de la misma puede cambiar profundamente. Algo parecido ocurre, cuando el investigador captura, construye por sí mismo, su percepción de lo social a través de la lente fotográfica.

Experimentados entrevistadores que comienzan a trabajar con vídeo, por ejemplo, se descubrirán a sí mismos notando capas de significado en una entrevista, que un periodista o un cineasta a menudo pasan por alto (Grady 2001).

El autor recomienda a quien se inicia en la sociología visual, que produzca imágenes, pues la propia experiencia fotográfica le ayudara a entender los límites y posibilidades del uso de los medios. *Entre más dispare usted de una manera intencional y enfocada, más podrá comprender las elecciones que se toman al producir imágenes* (Grady 2001). La generación de imágenes ayuda a refinar el *ojo sociológico*, la práctica fotográfica afina la mirada.

La sociología visual

En la Sociología Visual el investigador emplea imágenes como fuente de datos. Se centra en la imagen como instrumento de investigación de las relaciones sociales. Enfoca la imagen como una interpretación del mundo; y al análisis de esa imagen, como la interpretación de otra interpretación.

Elizabeth Chaplin en su obra clásica *Sociology and Visual Representation* (Chaplin 1994), comenta la simultaneidad en la emergencia de la fotografía y la sociología. En 1839, cuando Augusto Comte redactaba su *Curso de Filosofía Positiva*, Daguerre mostraba ante el público su técnica para grabar imágenes en una plancha de metal. El seminal *Discurso del Espíritu Positivo*, publicado por el fundador de la sociología cinco años después; no es sino un largo prologo de Comte a su *Tratado Filosófico de Astronomía Popular* (De Miguel y Pinto 2002).

Los inicios de la ciencia social en los Estados Unidos estuvieron asociados con fotografías de fuerte impacto social. Jacob A. Riis retrató las espantosas condiciones de vida en los barrios bajos de Nueva Cork, en la década de 1890. Por su parte, el sociólogo Lewis W. Hine difundió entre 1907 y 1918, fotografías tan agudas de la explotación infantil, que detonaron la aprobación de nuevas leyes del trabajo para los menores de edad (Chaplin 1994).

The Smoky Pilgrims fue el primer artículo del *American Journal of Sociology*, donde su autor incluyó nueve imágenes de familias pobres para denunciar la desigualdad social. Treinta y uno de los artículos publicados en los primeros volúmenes del *Ameri-*

can Journal of Sociology, emplearon fotografías como ilustración y evidencia. Imágenes que pretendían confrontar al lector con *la realidad*, para demostrar la necesidad de un *cambio social* (Stasz 1979). Pero en 1914, tras el nombramiento de un positivista Albion Small, como director editorial de la revista, las fotografías fueron desterradas de sus páginas a favor de los *análisis casuales con alto grado de generalización y reportes estadísticos* (Stasz 1979). Aunque el propio Small, reconocía a la fotografía como una herramienta valiosa en manos de los reformadores sociales, la expulsión de las fotografías del discurso sociológico prevaleció en el *American Journal of Sociology* por un largo tiempo (Chaplin 1994).

Mientras de los sociólogos convencionales huyeron del registro fotográfico; otros estudiosos sociales, como los antropólogos emplearon la fotografía como evidencia; ilustrando con cuidado y precisión, culturas ajenas al pensamiento occidental. En los últimos años, los post-positivistas han criticado la supuesta objetividad de la fotografía, negando que sean una ventana técnica del mundo, por ser sólo una representación cultural, socialmente construida (Tagg 1988).

En 1981, tras superar la miopía positivista, se fundó la *Asociación Internacional de Sociología Visual*. Con su patrocinio y bajo el cuidado de Leonard M. Henny, se publicaron cinco volúmenes del *International Journal of Visual Sociology*. Personaje que también compiló un número especial de la revista *Current Sociology* (1986), intitulado *Reporte de tendencia: teoría y práctica de la Sociología Visual*. Donde se incluyen artículos ejemplares, de cómo las fotografías apoyan la investigación social. La Sociología Visual *trata de analizar la fotografía como una realidad, organización, e institución social*. (De Miguel y Pinto 2002).

Como la fotografía permite el registro de relaciones sociales fugaces o en vías de desaparición, se le reconoce que es un instrumento útil para testimoniar los procesos de cambio. En materia etnográfica, la fotografía aporta una óptica social única que no sólo apoya la captura de datos, sino que reconfigura al trabajo de campo.

Texto e imagen son lenguajes diferentes pero complementarios. Debemos evitar caer en los extremos de suponer que la fotografía habla por si misma; o de reducirla a una simple ilustración del texto. Pues si se analiza un gran número de fotografías, sin la influencia de comentarios textuales, la secuencia y yuxtaposición de las imágenes, adquiere una autonomía visual, que el sociólogo visual no puede ignorar (Chaplin 1994).

Los investigadores sociales adoptamos dos perspectivas diferentes ante el texto y la imagen. Cuando analizamos un texto, primero lo cuestionamos con la razón y luego lo valoramos subjetivamente. En cambio frente a las imágenes, nuestra percepción es inmediata, irreflexiva y emotiva; nos hemos acostumbrado a ser espectadores pasivo y acríticos. Pasamos por alto, que la fotografía puede ser un documento histórico o un instrumento de propaganda. En la medida que la imagen apela a nuestra sensibilidad y nos persuade, se presta para manipular nuestros hábitos de consumo.

Como fotógrafo, un sociólogo puede producir tres tipos de productos visuales: el ensayo fotográfico, el documental y el análisis de datos visuales. El campo del sociólogo visual es tan amplio como el de la sociología, pero se distingue porque emplea las imágenes como datos sociales y la utiliza para difundir el resultado de sus investigaciones. El sociólogo visual debe ser un observador perspicaz y sensible al drama humano y sus entornos, para captarlos como datos a investigar. De ahí la necesidad de dominar el arte y las técnicas para registrar imágenes. Por fortuna, la revolución digital en proceso está simplificando la generación, exhibición y difusión global de las fotografías; el domino de la tecnología ya no es un obstáculo serio en los proyectos de una sociología más visual.

Para adiestrarse en la pesquisa y análisis de las relaciones sociales a través de imágenes, el sociólogo visual se apropia de los fundamentos teóricos y metodológicos la investigación social. Los fundamentos de un proyecto de sociología visual, no pueden ser otros que las teorías sociológicas; pues cada una

de ellas es un punto de vista, un enfoque racional del mundo social. Es obvio decir que se requiere al menos una cámara fotográfica, también se puede recurrir a otros artefactos digitales, como videocámaras, escáner o rastreadores y programas de *software* para la edición no lineal.

La Sociología Visual se apoya en la imagen, pero no la contrapone al discurso textual (Pengelly 2003). La palabra escrita y la imagen fotográfica poseen una estructura distinta, pero cada una da su propio aporte a la investigación social. No debemos subordinar una a la otra, las dos deben transmitir su mensaje en forma coordinada y equilibrada. Sin embargo debemos reconocer que en el momento final de la producción, es el editor en su consola, quien decide cuales imágenes y discurso incluir o desechar. En última instancia, es él, quien les otorgará el sentido y significación del documental audiovisual (Roca 1999).

En las producciones de la Sociología Visual, se articulan objetos, técnicas y métodos de manera interdisciplinaria. De ahí la conveniencia de que el sociólogo domine el lenguaje y la técnica de la fotografía, y las técnicas para la interpretación semiótica de los íconos.

La experiencia en el arte de capturar y analizar socialmente las imágenes, encuentra en el salón de clases el mejor lugar para transmitirse. Un objetivo central de los sociólogos visuales es la *introducción paso a paso de los materiales visuales en el currículo* (Grady 2001). Uno de los mayores obstáculos para la introducción de la Sociología Visual en las universidades, es la timidez de algunos sociólogos convencionales. Ellos aceptarían incorporar material audiovisual en sus proyectos; pero nunca han empleado una cámara para registrar los hechos sociales. En la práctica sufren de un analfabetismo fotográfico y digital, de ahí que *entre más desean despegar del piso, más se paralizan por la ansiedad de un desempeño deficiente* (Grady 2001). A fin de superar tales obstáculos y expandir la confianza en el análisis social de imágenes, Grau sugiere cubrir estas tareas:

- a) *La formación de investigadores audiovisuales (reflexivos).*
- b) *La reivindicación, por parte de los profesionales de las ciencias sociales (cada uno dentro de su propia especialidad), de la participación activa en programas y proyectos de análisis socio-cultural.*
- c) *La visibilización progresiva de la investigación social en la elaboración de materiales documentales (escritos y audiovisuales).*
- d) *La proliferación de estudios e investigaciones que aborden frontalmente la difusión cultural a través de los medios de masas.*
- e) *La sistematización del uso de material audiovisual como procedimiento analítico en el aula, siempre sobre la base de un contexto y un análisis teórico que supere el carácter exótico en el uso del medio.*
- f) *La incorporación plena de los productos audiovisuales (independientemente de su catalogación genérica) como documentos para la investigación y la docencia (Grau 2002).*

Los clásicos de la Sociología Visual

La novel Sociología Visual cuenta ya con grandes pensadores, entre los que destaca Erving Goffman con su obra clásica *Gender Advertisements*; texto donde esclarece los roles femeninos inducidos por las fotografías publicitarias. Otro de sus textos imprescindibles es *Framework Analysis*.

Howard Becker es uno de los sociólogos más destacados en el estudio de la imagen, su obra clave son los doce proyectos foto-sociológicos editados en *Exploring Society Photographically*. Al seno de la sociología francesa destaca Pierre Bordieu, quien editó en 1965 el libro *La Fotografía un arte menor*. El autor nos ofreció también en 1996 el *Essai sur les usages sociaux de la photographie*. De Miguel y Pinto resaltan además las discusiones sobre fotografía de Susan Sontag.

El libro *Gender Advertisements* de Goffman, es diferente a que acostumbramos entender por un texto sociológico, porque dos tercios, es decir 56 de sus 84 páginas publican fotografías. Tales imágenes se organizan por conjuntos y cada uno de ellos incluye un breve comentario. Analizando su distribución, Smith advierte que *las fotografías están colocadas en columnas y pue-*

den ser observadas de la misma manera en la cual se leen las columnas de los periódicos (Smith 1996). Pues los sociólogos podemos hacer con las fotografías lo mismo que con otros datos: ordenarlos, muestrearlos, contarlos y compararlos; pero debemos estar siempre listos a modificar nuestras estrategias, a partir de la información extraída de las imágenes.

Gady nos señala el camino para llegar a ser un sociólogo visual:

Primero, comience con la más simple tecnología, la más fácil de usar. Para la mayoría de los propósitos sociológicos, una cámara con un buen objetivo y disparador es perfecta. Tener lentes zoom son buenos, pero solamente si tienen una capacidad de ángulo ancho. Los disparos de ángulo ancho son muy útiles porque ellos incluyen más en la escena que los lentes zoom convencionales. Usted podrá terminar, de hecho, haciendo muchos disparos de este modo (Grady 2001).

A continuación Grady hace algunas recomendaciones técnicas, sobre aperturas del diafragma y velocidades, que fueron muy útiles con las antiguas cámara analógicas, pero que han sido superadas por la tecnología digital, que además es económica. Ahora, muchas de las habilidades que la cámara profesional analógica reclamaba del sociólogo, han sido concentradas en programas digitales o *software* de edición de fácil manejo. Continuemos con las recomendaciones de Grady:

Segundo, componga sus materiales de una manera simple. Siempre enmarque al sujeto de tal manera, que él y lo que él está haciendo sea visible. Como una regla general, trate de tomar lo que más pueda del ambiente inmediato en su tipo, sin perder al sujeto en el marco. Si usted está usando video, lo más importante para los novatos, es aprender a sujetar la cámara de manera fija. Como una regla general, el movimiento debe ocurrir dentro del cuadro y no porque usted mueva la cámara. Comience por evitar las tomas de acercamiento, los paneos y todas las cosas que usted mira en la televisión, si es posible use un tripode para sus tomas. De hecho, después de la cámara de video en sí misma, las dos piezas más

importantes del equipo de video son el tripode y dos clases de micrófonos, uno de solapa que pueda ser sujetado al locutor quien está sentado y un micrófono de mano que pueda ser usado para entrevistas callejeras. Tratar de capturar un buen sonido es un permanente desafío (Grady 2001).

Hemos comentado que junto con el lápiz y el diario de campo, la cámara es otra de las principales herramientas para la descripción etnográfica.

Tercero, evalúe su toma. Observe lo que ha producido cuidadosamente y note que es bueno y que no lo es, tanto desde un punto de vista analítico como estético. Tomar notas acerca de la posición de la cámara, las condiciones de iluminación y otros temas pertinentes es extremadamente útil para darse idea de cómo cambiar sus estrategias de disparo en el futuro [...] Tome diapositivas en tanto usted no tenga acceso a la proyección digital [...] Muchos sociólogos visuales prefieren usar película en blanco y negro, porque se valoriza más su legibilidad y permanencia, su estatus entre los sociólogos es más una herencia estética de los fotógrafos documentales. En cualquier evento, el color es una dimensión importante de la manera como se mira el mundo. Una buena regla es comenzar sus tiros con ángulos anchos (si puede), fijar f-stop en algún lugar entre 8 y 11 y usar películas convencionales (Grady 2001).

Metodología de la investigación visual

Coincido con Aguayo y Roca (2005), en que nuestro mundo es hipervisual. Las imágenes van y viene por la red global en tiempo real. Hay jóvenes que ya mantienen más relaciones sociales a través de una computadora, que contactos con personas cara a cara. *Todo parece indicar que no hay un equilibrio entre su gran protagonismo en la sociedad y la poca atención que merece sus estudios desde la investigación social (Aguayo y Roca 2005).*

En el mundo globalizado vivimos rodeados de imágenes, que se transmiten a través de la televisión, el Web de Internet y otros medios. El bombardeo con tal maraña de imágenes, altera la manera en que los actores sociales estructuran y

conciben su mundo, pues determina su percepción de lo que presuponen real y de lo que consideran falso. La gente tiende a dudar de lo que siente o escucha, pero no de lo que ve; no alcanza a comprender que la mirada, sólo es una percepción. Si un hecho social no es congelado en una imagen, el público no lo considera real. El objetivo de incluir fotografías en los medios, no es aportar más información, sino dar cuenta de que la noticia es real.

Algunos proyectos de investigación, mal orientados en el empleo de las imágenes en la pesquisa social, caen en la manipulación de las fotografías para validar sus datos, e ignoran su utilidad para contrastar hipótesis. Se ignora que las imágenes también son datos y deben ser tratadas como tales, no como un auxiliar didáctico.

Otros sobrevaloran las imágenes, de manera ingenua suponen, *desde una perspectiva positivista, que la realidad puede ser captada en la grabación sin las limitaciones de la conciencia humana*. Consideran que es posible observar de manera objetiva las relaciones sociales, gracias a la supuesta neutralidad y transparencia mecánica de los artefactos fotográficos.

La generación pionera de la antropología visual, empleó la cámara fotográfica como un equivalente del microscopio y el telescopio, instrumentos arquetípicos de las ciencias naturales. No grababan las imágenes para producir documentales; sino como un registro etnográfico de las culturas, que sería examinado con rigor en el gabinete. *El público principal que tenían en mente para el material no eran otros sino ellos mismos* (Henley 2001).

Por su parte, los sociólogos convencionales entienden bien que los sesgos en la percepción, limitan su objetividad al observar la realidad social; no tienen claro que lo mismo ocurre con las fotografías. Pues, toda imagen captada de manera mediata o inmediata por una persona, es el fruto de su interpretación y revela su punto de vista. Los actores sociales persiguen un fin cuando capturan una imagen fotográfica; por tanto las fotos no son representaciones puras de la realidad, ya

que al tomarlas se tiene la intención de presentarla de cierta forma. Por si fuera poco, el contexto que rodea al registro de la imagen, afecta la interpretación de la imagen.

Superando concepciones ingenuas, la sociología visual centra la fotografía como instrumento de investigación del mundo social. Pero enfoca la imagen como una interpretación del mundo; y al análisis de una fotografía tomada por otro actor social, como la interpretación de una interpretación. Pues las imágenes no son sino una representación manufacturada, de algo que tiene una significación humana. La mayoría de las fotografías, *representan alguna persona, objeto, lugar o evento, en la imagen psíquica que tiene del horizonte el fotógrafo* (Grady 2001), por lo que las enfoca desde su muy particular punto de vista.

Al encuadrar el horizonte en el objetivo de la cámara, el sujeto selecciona el fragmento de la realidad a capturar. De manera simultánea observa la escena, escoge lo que desea mostrar y como hacerlo; discrimina lo que considera intrascendente y define el ángulo de la toma. *Selecciona conociendo el tema y busca dar un sentido en un instante que condensa todos los aspectos y lo convierte en una acción densa* (Hernández 1998).

He aquí la clave para construir una Sociología Visual. Si sabemos que al registrar una imagen fotográfica se le otorga un sentido; por qué no enfocar las imágenes, pero orientados por algún concepto sociológico, que nos permita comprender el hecho social. Como la desigualdad étnica o cultural; la buena vecindad en el barrio; la opresión de género o distintas formas de consumo simbólico.

En camino para desarrollar el *ojo sociológico*, demanda nuestro esfuerzo para traducir las teorías, conceptos y categorías sociales en imágenes visuales. Los técnicos pueden lograr fotografías imágenes de mejor calidad que las nuestras, pero eso no los convierte en investigadores sociales. La formación de sociólogos visuales demanda una sólida formación metodológica; pues el propósito de nuestra sub-disciplina no es producir audiovisuales; sino desarrollar investigaciones donde las imá-

genes sean un elemento esencial en el proceso de registro y análisis de datos (Grau 2002).

Si no apuntalamos nuestra mirada, con los resultados de una investigación previa de los hechos sociales esenciales, lo fenoménico puede empañar nuestra visión. Ya que al enfocar la cámara, realizamos un proceso de abstracción; donde separamos una imagen de una realidad concreta y podemos reenfocarla en relación a otra. Se abre la puerta para que la representación monte una arena potencial para la manipulación y el control de imágenes (Jenks 1995)

El método en la Sociología Visual

Según Grady, el método sociológico permite reunir información válida y confiable; siempre y cuando se cumpla con tres fases: la primera, donde se define un universo significativo de estudio; otra donde se muestrea al azar dicho universo; y la última donde se codifican los datos.

Inspirado en el estudio clásico de Goffman sobre la inducción de arquetipos de género a través de las revistas femeninas, el autor intenta ejemplificar su uso en un proyecto de Sociología Visual. Donde se partiría de la definición de un universo de revistas comerciales que resultara significativo, en cuanto a la explotación comercial de la imagen femenina. A continuación se extraería una muestra representativa de las imágenes publicadas en las revistas escogidas; por ejemplo seleccionando en forma aleatoria, tres fotografías de cada revista durante un periodo de diez años. Y en el tercer paso se codificarían los datos a partir de la presencia o ausencia de detalles significativos en las imágenes analizadas, como el largo del cabello o lo corto de la falda (Grady 2001). Como el ejercicio de Grady peca de didáctico, presentamos otra interpretación del método de Goffman.

Smith considera que el rasgo esencial de *Gender Advertisements*, es el formato de su gran sección de fotografías. Donde los conjuntos de fotografías aparecen junto a un texto interpretativo que le imprime a cada página una apariencia distintiva.

El procedimiento de Goffman es presentar primero observaciones escritas acerca de una particular exhibición de género. Estas observaciones son seguidas por una serie de imágenes publicitarias que “ilustran” los temas inicialmente articulados en palabras. Las fotografías son “arregladas” para ser “leídas” de arriba hacia abajo, columna por columna, a través de la página (Goffman 1979). Algunas veces todas la series se concluyen con excepciones (cambios de roles sexuales) que presumiblemente comprueban la regla. Estas excepciones son identificadas con bordes negros que rodean la fotografía (Smith 1996).

El lector es enganchado por Goffman, bajo una óptica particular de búsqueda, de manera que examine en forma visual, una serie de evidencias fotográficas, buscando encontrar en ellas la imposición de un arquetipo de género.

El lector rastrea las series de fotografías buscando un parecido familiar en la colección, en la medida que el lector encuentra el parecido que Goffman ha indicado, la descripción escrita se corrobora visualmente (Smith 1996).

Dicho método implica algo más que ofrecer una evidencia empírica de los comentarios textuales, pues se induce al lector a emplear lo que Gardfinkel (1967) denomina el método de interpretación documental.

Por ejemplo, Goffman en *Gender Advertisements* destaca una variable interpretativa, que denomina *el toque femenino*, manifestada en la tendencia a presentar a las mujeres tomando sus manos de manera tal, que resalte sus limitaciones para actuar con decisión.

En suma, Goffman nota una tendencia a exhibir a la mujer, que sugiere que ella está lejos, o no esta conectada de manera consciente con la acción en la que ella está representada (Grady 2001).

Goffman designa tal variable como una *lejanía autorizada*, que en apariencia las coloca en una posición cómoda de dependencia; pero que en realidad es un privilegio costoso para las mujeres. Pues coloca a los hombres en el papel de sus *protectores*, al representarlos en las imágenes, como siempre alertas y con las manos listas para la acción.

De esta manera, hoy la imagen ha desplazado a la palabra. Lo cual no necesariamente es negativo desde el punto de vista de Roca, pues depende como sepamos conducir el cambio. Lo que si considera seguro es que ya el proceso es irreversible y demanda a los teóricos una urgente reflexión para *integrar la imagen y la oralidad como fuentes de investigación* (Roca 2001).

Texto e imagen

Como hemos visto, la gran aportación de Goffman a la Sociología Visual ha sido mostrar como la interacción entre un texto interpretativo y un conjunto de imágenes fotográficas, puede cooptar al lector de una manera vívida y compulsiva (Smith 1996). El método aplicado en *Gender Advertisements*, consiste en inducir la lectura de conjuntos de imágenes referentes a un hecho social, mediante subtítulos. En su obra clásica, Goffman ofreció al lector algo así como un *código de lectura*; que altera su comprensión de las imágenes, a fin de garantizar el punto de vista desde el cual se analizarán. Un tipo de clavija *gestalt*, que se activa para alterar la comprensión del lector sobre una imagen, en el sentido indicado por el autor.

De ahí que, uno de los objetivos centrales de la sociología visual en las próximas décadas será combinar enriquecer a las imágenes con descripciones textuales complementarias. Como los *booklets* o folletos incluidos en los estuches de las producciones en vídeo. Ya que la imagen fotográfica no es sino una interpretación de quien observe el panorama y seleccionó lo que habría de capturar; es importante que el sociólogo visual explicita su punto de vista y el contexto bajo el cual la produjo, ya sea el propio material audiovisual o en textos adjuntos. De tal manera la toma de imágenes devengan en un acto consciente, que se explicita al público espectador (Hernández 1998).

La imagen es imaginada

El libro *Missionary Travels and Researches in South Africa*, es un ejemplo del empleo de las imágenes con un carácter probatorio

en la investigación social. Como David Livingstone, no contaba con una cámara fotográfica; incluyó en su texto, grabados profusamente ilustrados como evidencia de sus hallazgos.

A principios del siglo pasado, la cámara fotográfica se convirtió en una herramienta para ilustrar los diarios de campo. *La protección que ofrecía el recurso de la imagen como elemento de validación del discurso (estatus probatorio) se adoptó como prueba fehaciente de su valor testimonial* (Grau 2002). Franz Boas, Margaret Mead y Gregory Bateson fueron los pioneros en emplear fotografías, no sólo como registro etnográfico, sino como datos para contrastar las hipótesis previas al hecho fotográfico.

Cuando se consulta un texto escrito, el estudioso acostumbra proceder de manera crítica, cuestiona las ideas que ahí se postulan, compara las mismas con otros documentos, y las confronta con sus datos. En cambio frente al documento visual es común que se proceda en forma acrítica, por admitir con ingenuidad que las imágenes se explican por sí mismas; y pero aún, que los demás harán la misma lectura al observarlas. Ante la espectacular imagen, el investigador corre el riesgo de perder su postura escéptica y abandonarse a su contemplación pasiva. Por lo que debe esforzarse en sostener la *actitud crítica, analítica, comparativa, deductiva, reflexiva, interpretativa y propósitiva* (Roca 2001) que lo caracteriza.

Así como fuimos capacitados para la lectura analítica, es necesario capacitarnos par el estudio de los discursos en imagen (Valle 1999). Dada la abrumante marejada de mensajes visuales en los medios, es cada vez más urgente que los sociólogos critiquemos dichos mensajes, para revelar lo que encubren y la forma en que las consumimos.

Pues las fotografías tanto se registran, como se construyen. Así como no hay percepción objetiva, tampoco hay fotografías objetivas: la foto, como cualquier otra imagen captada por un ser humano es fruto de su interpretación. La persona que toma la foto, persigue un fin determinado al hacerlo. Esto implica que la imagen no nace como la representación pura de una

realidad, ya que parte de la intención del fotógrafo, de hacer ver la realidad de determinada forma.

La imagen fotográfica no es una copia de la realidad, sino una recreación; con la cámara fotográfica no podemos ni reproducir la realidad, ni registrarlo todo. En cuanto los actores sociales notan que los enfocamos, alteran su comportamiento pues se sienten observados. Tomar una fotografía, con o sin permiso de los actores sociales, implica una apropiación simbólica de imagen del otro. Alienación que no se puede superar, ni cediendo las cámaras a los propios actores sociales; pues al final el editor decidirá cuales imágenes exhibir. De ahí que el sociólogo visual no pretenda reflejar fielmente el mundo; su tarea es otra, se trata de obtener imágenes fotográficas teóricamente orientadas, de los hechos sociales.

El Carácter Balines, un ejemplo paradigmático

Margaret Mead y su esposo Gregory Bateson publicaron en 1942, la obra clásica de la investigación social con imágenes. *El Carácter Balines: un Análisis Fotográfico*. Donde pretendieron capturar y comunicar el *ethos* de la cultura de los originarios de Bali.

La sección principal se divide en ocho secciones, una por cada categoría cultural. Son cien páginas con placas fotográficas, cada una de las cuales contiene entre seis y once fotos individuales, agrupadas en secuencias de derecha a izquierda y de arriba a abajo de la página. Además de cien páginas con notas sobre tales fotografías; dichas referencias, a menudo muy extensas, incluyen anotaciones que Mead fue haciendo en su diario de campo, en el mismo momento que se capturaban las fotografías.

Las páginas de fotos están del lado izquierdo, frente a sus notas. Cada parte de la obra informa sobre su contraparte, pero ninguna domina; cada sección, tanto la visual como la textual, mantiene un considerable grado de autonomía. Según Stasz: La *monografía histórica Balinese Character, nunca ha sido*

igualada por su sutil mezcla de fotografías dentro de un marco conceptual estrechamente organizado” (Stasz 1979).

Imagen 1. Chaplin, Elizabeth (1994), *Sociology and Visual Representation*. Londres y Nueva York: Routledge. pp. 208-209

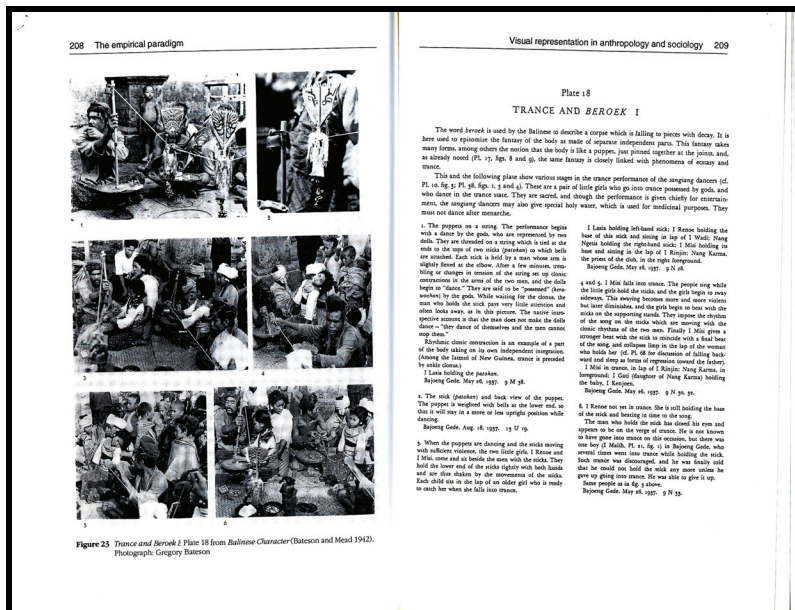


Figure 23 Trance and Beroek I Plate 18 from *Balinese Character* (Utason and Mead 1942). Photograph: Gregory Bateson

La fotografía sociológica

El sociólogo visual requiere aprender a distinguir tres tipos de imágenes fotográficas: las fotos-ventana, las fotos-espejo, las fotos-reglantes y sus combinaciones.

La foto-ventana. Bajo la idea de que una imagen vale por mil palabras, la foto-ventana pretende ser testimonial; pero queda en cuestión si es una representación exacta de la realidad, ya que al tomar una imagen sólo se enfoca una porción de la misma. El fotógrafo hace una selección previa de la realidad. De *lo fotografiable, lo que se desea fotografiar, lo que se puede fotografiar, lo que realmente se fotografía, siempre que haya luz* (De Miguel y Pinto 2002: 54).

La foto-espejo. La imagen fotográfica *refleja el foco de atención en un momento particular de quien sostiene o dirige la cámara* (Grady 2001). Toda fotografía es un *espejo*, pues refleja el punto de vista y los sentimientos del fotógrafo, proyectan lo que él mismo siente ante una realidad sociocultural. Es así que las fotografías de la pobreza extrema, buscan llamar la atención sobre la desigualdad; o las fotografías de la pequeña felicidad pretenden ignorarla.

La foto-espejo es una transferencia desde el fotógrafo al espectador, tomar una foto es solo un pretexto, el fotógrafo arma su espectáculo para persuadir a público. *La realidad no importa tanto, sino lo que esto comunica* (De Miguel y Pinto 2002).

Las fotos-reglantes. No todas las imágenes fotográficas son espejos o ventanas; otras como las publicitarias, se toman de montajes artificiales, para representar reglas o normas a implantarse; son fotos-reglantes.

Suponen un sistema o estrategia de control social. Esas fotos no sólo tienen un significado sino que producen significado. Dicen cómo otra persona debe de conducirse o actuar, señalan lo que es bueno o malo. Dictan la moda: cómo hay que vestir, pensar, comprar, sentir, desear, relacionarse, beber, viajar, comer, hablar, etcétera. Suelen establecer una norma idealizada (De Miguel y Pinto 2002).

De ahí que el análisis de toda imagen demande una explicación, un pie de foto que comunique lo que se retrata, quién es el fotógrafo, qué cámara utilizó y cuál era su objetivo. Todas las fotografías son ambiguas, con significados polivalentes, están abiertas a diversas interpretaciones; y reflejan un contexto social que ya quedó atrás. Por eso conviene indagar lo que el fotógrafo pretendía reflejar, lo que no quería fotografiar, o lo que deseaba ocultar.

La sociología visual aspira a que los estudiantes de sociología desarrollen proyectos, donde se emplee la cámara fotográfica, para obtener información que suplemente las descripcio-

nes verbales. Y donde analicen y estimulen nuevas formas de estudiar los hechos sociales. Traduciendo las categorías sociológicas en imágenes, con una posición de apertura a la emergencia de perspectivas visuales y verbales, que permitan una descripción más fina para el análisis de la vida social.

El sociólogo en la producción audiovisual

La sociología visual aspira a armonizar imagen y texto. La imagen no debe contraponerse al uso de la palabra; sino complementarla con un lenguaje icónico diferente. Ninguna debe subordinarse a otra, las dos tienen que comunicar o transmitir un mensaje de una manera coordinada, que sostenga un equilibrio entre ambas.

La Sociología Visual reconoce el carácter interdisciplinario de la producción con audio y con video. Pasemos a revisar ahora las tres fases en la realización de un documental: la Pre-producción, la Producción y la Post-producción. Su vinculación es estrecha, pues comparten una forma estructural y funcional del trabajo.

La pre-producción:

La primera fase denominada preproducción es vital definir las necesidades y propósitos que cubrirá el audiovisual. Una vez definidos los objetivos que persigue el documental, y delimitado su contenido a partir de la investigación social. El *sociólogo visual* redactará un guión literario que exponga los resultados de su investigación. A partir del cual el productor elaborará el *guión técnico*. Este es un documento con las indicaciones correspondientes a dos bloques esenciales: la imagen y su complemento sonoro.

La producción:

Consiste en la grabación de las imágenes fijas o en movimiento, tomas de estudio o en exteriores, grabación de voces

de locutores, música, ambientes y ruidos, para integrar la banda sonora que acompaña al vídeo con la banda sonora mediante la edición electrónica que va conformando de manera definitiva el programa de vídeo. El ordenamiento y sucesión de las imágenes otorga el ritmo y continuidad característicos de la obra audiovisual.

La post-producción:

El proceso de post-producción consiste en la elección y montaje sincrónico de las imágenes con la banda sonora, mediante una edición electrónica que va conformando de manera definitiva el documental. El ordenamiento y sucesión de las imágenes otorga el ritmo y continuidad característicos de la obra audiovisual.

La revolución en las nuevas tecnologías de la información, ha simplificado estas tareas. La pesada edición analógica y lineal en las obsoletas y costosas islas de edición, ha sido superada por la edición no-lineal en computadora.

El guión literario

Un guión literario orienta y dirige la producción audiovisual, donde se explicitan los elementos que conformarán el documental: las imágenes, la narración y la música.

Sugerencias para la redacción del guión:

El sociólogo debe partir del perfil del público, su composición de clase, edad, intereses y escolaridad. Los textos deberán ser cortos y claros. Los discursos largos dispersan la atención. Conviene recordar que el texto es un complemento de las imágenes. La función de los comentarios es *aclarar lo que las imágenes nos muestran*.

Se recomienda redactar el guión en forma narrativa (Noguez 1999). Si el documental se dirige a público no especializado, no deben emplearse demasiadas categorías teóricas.

Como nos hemos acostumbrado a escribir para lectores. Debemos aprender a redactar *para el oído*, pues nuestras ideas no van a ser leídas sino escuchadas.

En conclusión podemos decir que la Sociología Visual capta visualmente las relaciones sociales en tanto datos, para someterlas a la crítica. Además redacta con luz y sonido: análisis y discursos sobre los hechos sociales; y de sus reflejos subjetivos en las imágenes fotográficas.

Bibliografía

Aguayo, Fernando y Lourdes Roca, coordinadores (2005); *Imágenes e investigación social*. México: Instituto Mora.

Bateson, Gregory y Margaret Mead (1942); *Balinese Character: A Photographic Analysis*. Nueva York: New York Academy of Sciences.

Chaplin, Elizabeth (1994); *Sociology and visual representation*. Nueva York: Routledge.

De Miguel, Jesús M. y Carmelo Pinto (2002); *Sociología Visual*. Colección monografías, número 186: Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI de España Editores.

Faccioli, Patricia y Guiseppe (Pino) Losacco; *Manuale di Sociologia Visuale*. Milano, Italia: FrancoAngeli

Goffman, Erving (1974); *Frame Analysis*. Nueva York: Harper and Row.

Goffman, Erving (1979); *Gender Advertisements*. Londres y Basingstoke: Macmillan

Grady, John (2001); *Becoming a Visual Sociologist*. Sociological Imagination

Volumen 38, Números 2-3

Grau Rebollo, Jorge (2002); *Antropología audiovisual*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Henley, Paul (invierno 2001); *Cine etnográfico: tecnología, práctica y teoría antropológica*. Desacatos Número 8.

Hernández, Octavio (mayo-agosto 1998); *La fotografía como técnica de registro cinematográfico*. Cuicuilco; Volumen 5, número 13.

Jenks, Chris (1995); *La centralidad del ojo en la cultura occidental*. Anuario. Volumen 2; Departamento de Ciencias de la Comunicación; Comunicación social UNR; Traducción de Silvana Comba.

Mitchell, William J. (1986); *Iconology: Image, Text, Ideology*, Chicago: University of Chicago Press.

Noguez, Antonio (1999); *Manual para la elaboración de audiovisuales de imagen fija*; México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Pengelly, E. (2003); *El uso de la imagen en la investigación social*; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Roca, Lourdes (1999); *La memoria imaginada. El encuentro del testimonio oral y el visual*, Secuencias. Revista de Historia y Ciencias Sociales. Número 43; Nueva época. México: Instituto Mora.

Smith, Grez (1996); *Gender Advertisements Revisited: a Visual Sociology Classic?*, Electronic Journal of Sociology; Athabasca University; <http://www.sociology.org/content/rol002.001/smith.html>; 6 abril 2006.

Stasz, Clarice (1979); *The Early History of Visual Sociology*. En Wagner J. Editor; *Images of Information: Still Photography in the Social Sciences*; Beverly Hills y Londres: Sage.

Tagg, John (1988); *The Burden of Representation: Essays of Photographies and Histories*, Basingstoke: Macmillan.

Valle, Felix (junio 1993); *El análisis documental de la fotografía*. Cuadernos de Documentación Multimedia; Número 2; Madrid: Editorial Síntesis.

UN BREVE RECORRIDO POR LA METODOLOGÍA DE HISTORIAS DE VIDA Y ORAL

Guadalupe Mendieta Aznar

La memoria social ha venido a construirse, no precisamente mediante el proceso natural de su historia, su percepción, su análisis, crítica en el mejor de los casos y la propuesta de alternativas viables para cambiar una realidad, como parte de un proceso evolutivo natural de los individuos. Me parece que por el ejercicio de un poder salvaje sea éste económico o político y una falta de representación democrática, las sociedades en el último siglo a la fecha, han hecho valer esta construcción a través de que su historia sea revelada con altavoz, donde la propia voz cobre cada vez más importancia y relevancia para contribuir a dicha construcción cultural.

En las ciencias sociales y el quehacer sociológico, este hecho cobra relevancia, porque orientado hacia un trabajo de investigación participativo, es el actor, el que coadyuva desde su propia historia mediante su experiencia de vida, a la percepción de una realidad dada tal, que deba ser no sólo estudiada y analizada, sino que, desde este proceso de revelación, el individuo se libera de sí mismo para autodefinirse. Así, en la necesidad de recrearse constantemente, es la historia de vida una metodología que por sí misma, cobra valor en la sociedad.

La intención metodológica

En la presentación de Cristina Santamarina y José Miguel Marinas⁸⁴, la intención de esta metodología es la de ayudar a que se produzcan historias de vida u orales de procesos, conflictos y formas de elaborarlos y resolverlos, para tener una concepción de historias y formas de identidad que piden decirse de nuevas maneras. Esta metodología, ayuda a elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva, en referencia a las formas de vida de la comunidad en un período histórico concreto, por ello, es importante no cosificar el acontecimiento social. El valor subjetivo es el más original y permite la historia oral existir y circular entre los sentidos de una colectividad y época. Tiene una alcance ético y político y estos, como formadores de esta construcción cultural, tiene capacidad de recuperar la memoria y narrarla desde los propios actores sociales. Dar voz a los sin voz y proporcionarles la experiencia de la enunciación.

Para Bisquerra⁸⁵, la intención de esta metodología es la de elaborar o transmitir una memoria por la comprensión de formas de vida que se relacionen por la migración, la marginalidad, la exclusión social y la complejidad social. En Daniel Bertaux⁸⁶, la intención está orientada al investigador de quien denota su temperamento, de aprender con la experiencia, requiriendo no divagar con los informantes sino establecer una relación de campo donde este formato metodológico, no depende del narrador sino del narratario, como la persona para la que se hace el relato. En fin, que para Bertaux, es un reto utili-

⁸⁴ Cristina Santamarina y José Miguel Marinas en M.L. Coubes, M.E. Zavala der Cosío y R. Centeno, “Cambio demográfico y social en México del siglo XX, una perspectiva de historias de vida.” Ed. Porrúa, México, 2005 pag. 11-37

⁸⁵ Bisquerra, “Metodología de la Investigación educativa”, Ed. La muralla, Madrid, 2004.

⁸⁶ Bertaux, Daniel “Los relatos de vida en el análisis social” publicado en Historia y fuente oral no. 1, 1989, Barcelona pp 87-96.

zar la fuerza expresiva de la forma autobiográfica, para hacer entender al fin al público cultivado, lo que viven algunos de sus contemporáneos como una empresa provista de significación. También para este autor, esta metodología es útil para estudiar un fragmento particular de la realidad sociohistórica un objeto social, comprender cómo funciona y se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de relaciones sociales, mecanismos, procesos y lógicas de acción que los caracterizan. Es una descripción diacrónica de los recorridos de vida distintos de otras formas de entrevista ⁸⁷

Por último, para Paul Thompson⁸⁸, generar percepciones sociológicas totalmente nuevas por la naturaleza de la información que es coherente, arraigada en la verdadera experiencia social. Se introduce la dimensión del tiempo en la investigación sociológica. El presente forma parte de la historia, es un presente continuo como un conjunto de hechos que permanecen sentados en la historia; la tradición y el cambio analizados como son, en un crecimiento y decadencia perpetuos, proporciona enteras perspectivas nuevas, evidencia e interpretaciones de lo que tiene más importancia para el entrevistado. Esta metodología según este autor, puede llegar a ser parte de una metodología mucho más poderosa de un proceso continuo de someter las hipótesis a prueba y reformularlas. En este método de investigación, aparece de inmediato el efecto acumulativo de la presión individual de los cambios porque al rastrear las vidas individuales, se pueden documentar las conexiones entre el desarrollo de la personalidad y la economía social a través de la influencia mediadora de padres, hermanos y parientes, escuela, iglesia, periódicos. Por esto, con la metodología de historia de vida oral se genera una sociología que al mismo tiem-

⁸⁷ Bertaux Daniel “Ciencias de la Educación”. Ficha de cátedra con traducción de Mónica Moons, Universidad Nacional de Salta, Metodología de la Investigación II, Daniel Bertaux, “Los relatos de Vida”, Nalhan, Paris 1997.

⁸⁸ Thompson, Paul, “Historia Oral” compilador Jorge Aceves Lozano, UAM / Instituto Mora.

po está teóricamente viva y sustancialmente arraigada en la realidad social.

Las bases de la investigación

Precisamente a partir de la necesidad de estudiar los movimientos sociales en México durante la llamada Guerra Fría y aprovechando el momento coyuntural del 2006, por las elecciones presidenciales cuya intencionalidad política fue conformar la Fiscalía Especial para los Movimientos Sociales y Políticos del Pasado; contar con el reporte generado por esta fiscalía y el haber podido contactar a la esposa de uno de los más emblemáticos luchadores sociales del Estado de Guerrero en México, propuse elaborar mediante esta metodología, un análisis de movimiento social de esta localidad, que narrado desde esta otra perspectiva de la lucha, pudiera la esposa del maestro Genaro Vázquez Rojas revelar más allá de las implicaciones políticas, las del hombre con un compromiso moral hacia su familia, el de un compromiso ético profesional con sus contemporáneos para coadyuvar a una población que se hallaba sumergida en el caciquismo político del partido en el poder así como el maestro cuya mística lo llevó a cambiar los libros por las armas. En medio de todo ello, la maestra Consuelo Solís Morales, su esposa, quien aún hoy, espera la reivindicación de una lucha, el esclarecimiento de los asesinatos y una justicia histórica para la actuación de su esposo.

El proceso inicial

Se realizó un rastreo de los documentos existentes y disponibles sobre el tema. En procesos políticos inconclusos, el acceso a información desde el exterior del país, ayudan a conformar un bagaje de información importante desde diferentes perspectivas. Así, se fueron moldeando patrones, tendencias, convergencias y contradicciones sobre el tema.

Establecer contacto con la maestra Solís implicó una ruptura de la confidencialidad mediante convencer sobre la inten-

cionalidad de esta investigación. Pasar del momento de concretar el tema y la forma de abordarlo a la realidad de campo, la entrevista en sí, obligó a recorrer un largo camino ya que por las implicaciones propias del personaje, la misma sociedad y familia, se mantienen aún alerta sobre los acercamientos fortuitos o no. Al presentarme finalmente y convencerla de este estudio, se concretó de primera instancia una cita para establecer contacto directo, el espacio, el ambiente y las características de la entrevista que se llevarían a cabo. Acordando lo anterior, se estableció un serial de entrevistas que debían estar provistas del ambiente adecuado en cuanto al silencio, ya que estarían grabadas. Se realizó en base a esta distribución, un programa de temas que hablarían en ese orden: su niñez, sus padres y la migración Guerrero- Ciudad de México, sus estudios y encuentro con Genaro, la lucha y la familia. Conforme a estos temas, se desarrolló una batería de preguntas que darían paso a su propia voz, ya que éstas la invitarían a narrar, todo aquello que quisiera dar prioridad desde su mente hasta su intención.

Desde este primer acercamiento, los prejuicios históricos y las experiencias del investigador, hacen estragos. Ya existe entonces, una carga de ideas preconcebidas que una a una irán afirmándose o diluyéndose al paso de las conversaciones. El lugar donde se halla la maestra fue en sí emblemático. Una carga enorme de significaciones conjuntadas en su casa, exigieron que poco a poco se fuera recorriendo el lugar en una minuciosa observación, tratando de no perder detalle y de entender el para qué y por qué de lo observado, tendrían sentido en las entrevistas posteriores. Por ello los espacios propios son relevantes en este tipo de trabajos. Es necesario ante tal carga de información, tomar nota de inmediato, haciendo un ejercicio exhaustivo de regresión casi permanente.

Las entrevistas

En un proceso de producción dialéctico, el sujeto está dentro del sistema y su interés es el de rescatar el testimonio de

la experiencia. Así, sentadas las bases para el espacio donde sólo se oyera su propia voz, la maestra comenzó a narrar su vida. En un proceso emocional que ha quedado sin duda inconcluso, durante la primera etapa de la entrevista relacionada con su niñez, saltó abruptamente a la notificación de la muerte de su esposo hasta las lágrimas. Es entonces labor de una estrategia definida, que el investigador requiere de dar el tiempo pertinente para que la entrevistada recobrara la calma y se situara nuevamente en el momento de la ruptura, ligando así, la narración. Por supuesto que es trascendente el paréntesis que hizo y se tendrá que considerar para una lectura significativa posterior. Es aquí como el investigador está siendo depositario de un relato que no le pertenece; que tan sólo con objetividad requiere situar en un contexto y una categoría para cumplir su cometido. Recuperar el pasado y dejarse mirar a sí misma y la imagen de los otros en una mirada juiciosa histórica, es un proceso recreado en la necesaria recuperación de ese pasado que se debe valorar por y para el individuo que relata.

A lo largo del desarrollo de las cinco entrevistas programadas, sucedieron cosas de la vida cotidiana como cumpleaños, momentos coyunturales sociales, visitas inesperadas y pláticas fortuitas que dieron un contexto mayor a la historia narrada. Aún más, la posibilidad de establecer contacto con un personaje colaborador de Genaro, que matizó la veracidad de la historia con un relato más cercano a la lucha social. Este tipo de ingredientes dan a la investigación de manera gratuita, valores adicionales que son extremadamente apreciados para conformar el resultado final.

Registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida

Una vez terminada la batería de entrevistas que debieron ser inmediatamente transcritas con sus valores observados adicionales, se realizó una tabla esquemática en la que se pudiera ver de manera “at a glance”, por años, desde que nació la

maestra, hasta la fecha actual. Por un lado, los hechos relevantes de su vida: muertes, nacimientos, boda, término de estudios, encarcelamientos, excarcelamientos, marchas, mítines, etc. De la misma forma se debe realizar de Genaro Vázquez, contexto en Guerrero, en México y en el mundo, como categorías que pudieran ser cruzadas entre ellas.

El texto se somete a múltiples manipulaciones a través de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad registrada para encontrarle sentido. También se debe proceder a la codificación, que ayuda a segmentar el conjunto inicial de datos a partir de categorías descriptivas que permiten una reagrupación de datos para identificar patrones, regularidades, principios y también inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. La definición de categorías se realiza por la lógica inductiva por la identificación en documentos de los temas o las dimensiones más relevantes, por la lógica deductiva a través de la teoría o supuestos a priori y la combinación de ambas.

Se puede comenzar a escribir. Se pueden usar los relatos de vida ilustrando el punto de argumentación sociológica con un ejemplo tomado del relato. Este fragmento o segmento sirve para ilustrar una totalidad. Dado que el relato tuvo una enorme carga de información valiosa por el hecho histórico en sí mismo, se procedió a una reescritura pasando el investigador a ser una segunda voz narrativa, poniendo acento en el potencial de expresión científica; se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro y a partir de ellos se construirá el discurso sociológico. Por cuestiones de extensión, escribir por la transcripción de las entrevistas in extenso, complica el paso de la palabra a la lengua escrita metodológicamente construida, por lo que pasar a ser un segundo narrador es lo más apropiado.

Conclusiones

La metodología de la historia de vida o historia de vida oral, es otra más de las herramientas que deben ser utilizadas con-

juntamente con las estrategias de la investigación cualitativa. De manera diversa, el trabajo sociológico debe tratar no sólo de acceder de manera permanente el campo de la realidad social, acostumbrarse a manipularlo, hacerlo suyo, para que en la investigación orientada, sepa perfectamente qué observar, cómo observar, qué obtener de esa observación y cómo interpretarla a manera de dar la información necesaria para la construcción de nuevos momentos sociales. La historia de vida contada por los propios actores, es hoy por hoy una de las metodologías más propicias para la interpretación de las problemáticas emblemáticas de la actualidad en nuestro país.

Los procesos políticos han dejado vacíos y espacios inconclusos en la construcción de la memoria social, y este proceso inhibe que cada uno sea un elemento colaborador de una realidad social transformada en base a su propio proceso histórico. Darle voz a los sin voz es sin duda una estrategia necesaria en sociedades donde la democracia es incipiente, la voluntad política un arma discursiva y la persistencia de una memoria dolida o no, la forma más definida en que el colectivo social quede inmerso en la pérdida de la memoria como un problema psicológico individual e inconcluso, que no hallará más salida que el fortalecimiento de la movilización social como elemento de presión cada vez más agudo y persistente. Es el investigador social el vínculo entre el olvido y una mejor realidad.

Bibliografía

Bertaux Daniel “Ciencias de la Educación”. Ficha de cátedra con traducción de Mónica Moons, Universidad Nacional de Salta, Metodología de la Investigación II,

Bertaux Daniel, “Los relatos de Vida”, Nalhan, Paris 1997

Bertaux, Daniel “Los relatos de vida en el análisis social” publicado en Historia y fuente oral no. 1, 1989, Barcelona pp 87-96.

Bisquerra, “Metodología de la Investigación educativa”, Ed. La muralla, Madrid, 2004.

Santamarina Cristina y José Miguel Marinas en M.L. Coubes, M.E. Zavala der Cosío y R. Centeno, “Cambio demográfico y social en México del siglo XX, una perspectiva de historias de vida.” Ed. Porrúa, México, 2005 pag. 11-37

Thompson, Paul, “Historia Oral” compilador Jorge Aceves Lozano, UAM / Instituto Mora.

LOS AUTORES

Alberto Padilla Arias. Profesor investigador Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento Relaciones Sociales. Integrante del área de investigación; Educación, Cultura y Procesos Sociales. Licenciado en Psicología, Maestro en Sociología, Doctor en Sociología. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Perfil PROMEP, Líneas de investigación; Cultura y Educación Superior.

Hilario Anguiano Luna. Profesor investigador Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento Relaciones Sociales. Integrante del área de investigación; Educación, Cultura y Procesos Sociales. Mtro en Sociología de las Organizaciones. Lic. Ingeniería Química. Estudios de especialización en Antropología Forense, diplomado en adicciones y antropología de la violencia. Especialidad en Métodos de investigación. Líneas de Investigación; Violencia, discapacidad y criminalidad.

María Braulia Leticia Guevara Peredia Doctora en Ciencias Pedagógicas postgraduada en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Coordinadora de Investigación y Postgrado de la Unidad regional Sur de la UAS, Líder del Cuerpo Académico: Pobreza e Imaginarios de Exclusión de la facultad de Trabajo Social de Mazatlán, miembro del consejo académico de la Maestría en Trabajo Social de la misma.

Raúl René Villamil Uriarte. Profesor-investigador Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación. Licenciado en Psicología Social. Especialización en investigación grupal y coordinación de grupos. Estudios de Doctorado en París VII. Diplomado de Control y Evaluación Institucional. Curso sobre el Pensamiento Complejo. Estudios de Doctorado en Ciencias. Doctorado en Antropología Social. Coordinador del Área de Concentración en Psicología Educativa. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Emilio Daniel Cunjama López. Profesor-investigador-asistente del Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), integrante del comité organizador del seminario “Jueves de Sociología” de la UAM-X y profesor de la Academia Nacional de Seguridad Pública. Líneas de Investigación; Violencia y criminalidad.

José Luis Cisneros. Profesor investigador Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento Relaciones Sociales. Integrante del área de investigación; Educación, Cultura y Procesos Sociales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Perfil PROMEP, Dr. En Sociología. Mtro en Ciencias Penales con especialidad en Criminología. Lic. En Sociología. Estudios de especialización en Antropología Forense, diplomado en adicciones y antropología de la violencia. Especialidad en Docencia Superior. Líneas de investigación; Violencia, criminalidad y minorías discapacitadas.

Carmela Guemes García. Dra. En Pedagogía. Mtra en pedagogía. Lic en pedagogía. Profesora de Asignatura en la Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM. Profesora de asignatura en Escuela Normal de Especialización.

Alma Lidia Martínez Olivera. Profesora e investigadora Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. Coordinadora del Diplomado: “Formación Docente para la Integración Educativa”

Mario Ortega Olivares. Profesor investigador Universidad Autónoma Metropolitana. Departamento Relaciones Sociales. Integrante del área de investigación; Desarrollo del capitalismo y movimiento obrero. Lic. Antropología, Mtro. Antropología. Dr. En Antropología, Director de la Revista Argumentos de la Div. CSH.

Guadalupe Mendieta Aznara. Profesora e investigadora Universidad Autónoma Metropolitana. Lic. En Sociología, Diplomado en Transparencia de la información pública, integrante del comité organizador del seminario “Jueves de Sociología” de la UAM-X. Secretaria Técnica de la Fundación UAM. Líneas de Investigación; Violencia y género.

Alma Rosa Marín Órnelas. Ayudante de Investigación, Universidad Autónoma Metropolitana. Lic. En Sociología, Lic en Educación Especial en Audición y Lenguaje. Mtra en Sociología de las Organizaciones. Complutense de Madrid. Diplomado en Antropología Forense, Diplomado en Adicciones, Diplomado en Antropología de la violencia. Integrante del comité organizador del seminario “Jueves de Sociología” de la UAM-X. Líneas de investigación, Discapacidad, violencia y adicciones.